

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC**

**CURSO DE ARTES VISUAIS - LICENCIATURA**

**CÉLIA REGINA GHEDIN DACOREGGIO**

**ENSINO DA ARTE E ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: UMA REFLEXÃO  
SOBRE DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

**CRICIÚMA**

**2018**

**CÉLIA REGINA GHEDIN DACOREGGIO**

**ENSINO DA ARTE E ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: UMA REFLEXÃO  
SOBRE DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado  
para obtenção do grau de licenciada no curso  
de Artes Visuais da Universidade do Extremo  
Sul Catarinense, UNESC.

Orientador: Prof. Me. Marcelo Feldhaus

**CRICIÚMA**

**2018**

**CÉLIA REGINA GHEDIN DACOREGGIO**

**ENSINO DA ARTE E ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: UMA REFLEXÃO  
SOBRE DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado pela Banca Examinadora para obtenção do Grau de licenciada, no Curso de Artes Visuais da Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC, com Linha de Pesquisa em Arte e Educação.

Criciúma, 23 de novembro de 2018. (data da defesa)

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Marcelo Feldhaus – Mestre em Educação (UNESC) - Orientador

Prof. Ma. Édina Regina Baumer – Mestra em Educação - (UNESC)

Prof. Ma. Silemar Maria de Medeiros da Silva – Mestra em Educação - (UNESC)

**Dedico este trabalho a meu esposo Edilson, que muito compartilhou dessa minha trajetória de acadêmica. Aos meus filhos Mainara e Marcelo, em especial a minha filha Mainara que sempre me impulsionou a nunca desistir desse meu sonho e pelo apoio incansável, como também a minha irmã Istella, pela esmerada dedicação e ajuda espiritual.**

## **AGRADECIMENTOS**

Em primeiro lugar, agradeço especialmente a DEUS, por ter me concedido a vida e sabedoria, sendo o meu refúgio e fortaleza nas horas difíceis, iluminando sempre o meu caminho.

À minha mãe Praxedes (em memória), pelo exemplo de força e coragem para seguir adiante, meu muito obrigada.

Ao meu esposo Edilson, que sempre me apoiou com muito amor nas horas difíceis dessa caminhada. Também agradeço a Mainara e Marcelo, por serem meus filhos, meus tesouros, meus amores, minha vida.

Meu muito obrigada especial à Mainara, minha filha, pela dedicação, apoio e encorajamento frente às muitas dificuldades encontradas, pelas palavras de conforto, estímulo e dedicação, com esforços sem medida. Também estendo este agradecimento a meu genro Cristiano pela dedicação, paciência e carinho nesta trajetória.

Às minhas irmãs Lucemar, Elizabete e, em especial à Istella, mulher de uma sabedoria iluminada, sempre com uma palavra de incentivo, com gestos de auxílio sem medidas.

Aos demais familiares e amigos, pelo constante apoio.

Agradeço à minha equipe de trabalho CAPSi, pelas palavras de incentivo e encorajamento. Também à minha coordenadora Fernanda, pela disponibilidade de estudos.

Agradeço ao meu orientador, professor Marcelo Feldhaus, por toda a confiança e apoio no amadurecimento dos meus saberes.

Aos demais professores, que fizeram parte da minha trajetória acadêmica, por suas contribuições no meu desenvolvimento e aprendizagem.

Por último, agradeço por poder compartilhar meus estudos e ideias, composto de uma reflexão e contribuição de aprendizado deste trabalho para com todos.

**“O essencial é invisível aos olhos.”**

**Antoine de Saint-Exupéry**

**“Quem ensina aprende ao ensinar. E quem  
aprende ensina ao aprender.”**

**Paulo Freire**

## RESUMO

A presente pesquisa é resultado do Trabalho de Conclusão de Curso da acadêmica e se insere na linha Educação e Arte do Curso de Artes Visuais – Licenciatura, abordando como tema: ‘Ensino da Arte e Alunos com Deficiência Visual: uma reflexão sobre desafios e possibilidades’. Busca como objetivo a investigação das possíveis dificuldades na construção de metodologias para alunos com deficiência visual no ensino da Arte, inseridos no ensino regular, principalmente a partir de relatos de professores. O desenvolvimento da pesquisa consiste em seis capítulos, que trazem como aprofundamentos teóricos um diálogo com autores, Barbosa (2003), Caiado (2014), Ferraz e Fusari (2009), Martins e Picosqui (2010), Santaella (2001), De Mello (2014), De Oliveira (2016) e professores, a partir de uma relação entre o ensino da Arte, educação inclusiva e os desafios metodológicos com alunos com deficiência visual nas aulas de Artes. Para isso, optou-se por uma revisão bibliográfica, de natureza básica, para delimitação e formulação do problema, utilizando a pesquisa qualitativa e de campo, de coleta de dados: a realização de entrevistas. Envolvendo quatro professores de Artes da rede pública de ensino, que atuam do primeiro ao nono ano do ensino fundamental e que trabalham alunos com deficiência visual - cegueira ou baixa visão. A análise dos dados coletados permitiu compreender e identificar que é possível realizar inúmeras atividades com o aluno com deficiência visual, junto aos demais alunos, promovendo uma educação inclusiva, baseada no respeito às diferenças. Apesar dos entraves e das dificuldades os professores de artes evidenciam que estão comprometidos com a inclusão dos alunos com deficiência visual, abordando metodologias que efetivamente o incluam no ensino regular e promovam o aprendizado necessário também no ensino da Arte. Porém, há muito que avançar, conforme se observa dos próprios depoimentos dos professores entrevistados, envolvidos diretamente nessa temática.

**Palavras-chave:** Deficiência visual. Inclusão. Ensino da Arte.

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Exposição "Floresta Encantada" - Toque nas obras .....	39
Imagem 2 - Leitura da Obra "A Negra", de Tarsila do Amaral .....	39
Imagem 3 - Exposição da Casa Fiat de Cultura para deficientes visuais. ....	41
Imagem 4 - Projeto "Ver e sentir através do Toque". ....	41
Imagem 5 - Jogo da memória em textura para aluno com deficiência visual .....	42
Imagem 6 - Utilização do programa DOSVOX em sala de aula. ....	47
Imagem 7 - Trabalho com barbante realizado por aluno com deficiência visual. ....	51
Imagem 8 - Trabalho com EVA realizado por aluno com deficiência visual. ....	52
Imagem 9 - Aumento da fonte da letra para alunos com baixa visão.....	53
Imagem 10 - Utilização da lupa para alunos com baixa visão.....	54
Imagem 11 - Trabalho manual realizado por aluna com deficiência visual .....	59



## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPSi	Centro de Atenção Psicossocial Infanto-Juvenil
CEPRE	Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação Prof. Dr. Gabriel Porto
DCNS	Diretrizes Curriculares Nacionais
LDBN	Lei de Diretrizes Bases Nacional
MAM	Museu de Arte Moderna de São Paulo
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
SAED	Sistema de Atividades Educacionais
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>2 CURRÍCULO, ENSINO DA ARTE E INCLUSÃO .....</b>	<b>15</b>
2.1 CURRÍCULO .....	15
2.2 ENSINO DA ARTE .....	23
2.3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA .....	25
<b>3 DEFICIÊNCIA VISUAL E ENSINO DA ARTE: METODOLOGIAS POSSÍVEIS ....</b>	<b>31</b>
3.1 DEFICIÊNCIA VISUAL .....	31
3.2 O ENSINO DA ARTE NO CENÁRIO DA DEFICIÊNCIA VISUAL.....	36
<b>4 O QUE DIZEM OS PROFESSORES ENTREVISTADOS .....</b>	<b>49</b>
<b>5 PROJETO DE CURSO: ENSINO DAS ARTES VISUAIS E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA .....</b>	<b>61</b>
5.1 TÍTULO.....	61
5.2 EMENTA .....	61
5.3 CARGA HORÁRIA .....	61
5.4 PÚBLICO-ALVO .....	61
5.5 JUSTIFICATIVA .....	61
5.6 OBJETIVO GERAL.....	63
5.7 OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	63
5.8 METODOLOGIA.....	64
5.9 REFERÊNCIAS DO PROJETO DE CURSO .....	64
<b>6 CONSIDERAÇÕES.....</b>	<b>66</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>68</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>72</b>
ANEXO A – Roteiro para entrevista com os Professores de Artes .....	73
ANEXO B – Autorizações do uso de imagem, fala e escrita .....	74
ANEXO C – Transcrição das entrevistas.....	75

## 1 INTRODUÇÃO

A partir da trajetória enquanto acadêmica do Curso de Artes Visuais e trabalhando como artesã junto ao Centro de Atenção Psicossocial Infanto-Juvenil (CAPSi) sempre identifiquei uma grande dificuldade no ensino da Arte<sup>1</sup> para alunos com deficiência visual e auditiva. No estágio obrigatório do Ensino Fundamental (Disciplina de Estágio II), realizado em uma escola com alunos deficientes, tive a primeira experiência com a inclusão. No exercício de docência percebi algumas dificuldades, especialmente a falta de um profissional do Atendimento Educacional especializado (AEE) junto ao professor, para auxiliar o educando na compreensão no processo do conhecimento. Mesmo proporcionando uma metodologia com materiais acessíveis para concretização do ensino e aprendizagem dos alunos, concluí que não se obteve o resultado almejado. Logo após, iniciei na função de artesã (terapeuta) na área da Saúde Mental da Prefeitura Municipal de Criciúma<sup>2</sup> (CAPSi), tendo como público alvo crianças e adolescentes com transtornos psicossociais. Dentre os grupos que atendo, há um adolescente com deficiência visual. Foi a partir do desenvolvimento de algumas atividades com esse adolescente, em uma das oficinas de artesanato, que percebi a existência de inúmeras dificuldades no processo de construir aprendizagem e adequar metodologias com estes alunos.

Depois dessas experiências surgiram várias indagações, tais como: quais dificuldades os professores do ensino da Arte teriam com alunos com deficiência visual?; e, eles encontram dificuldades na elaboração de metodologias para estes alunos?

A partir daí, surgiu a escolha do tema deste trabalho de conclusão de curso, principalmente devido às experiências com a deficiência visual e da necessidade de saber quais as dificuldades que os professores do ensino da Arte encontram na construção de metodologias para alunos com deficiência visual no ensino regular. Diante dessas inquietações e das dificuldades encontradas

---

<sup>1</sup> Ao longo da pesquisa utilizo o termo “arte” ou “artes”, me referindo a estes como área do conhecimento, e o termo “ensino da Arte” e disciplina de “Artes”, designando-os como componente curricular.

<sup>2</sup> O CAPSi é uma Unidade de Referência em Saúde Pública do Município de Criciúma para atendimento a crianças e adolescentes com grave comprometimento psíquico, social e familiar. Disponível em: [http://www.criciuma.sc.gov.br/site/linkSecretaria/saude\\_sistemas/25/1](http://www.criciuma.sc.gov.br/site/linkSecretaria/saude_sistemas/25/1). Acesso em 23 ago. 2018.

profissionalmente com este adolescente deficiente visual, busquei com a pesquisa, por meio de estudos e diálogos com professores de artes, um melhor aprofundamento sobre o assunto.

Mesmo tendo se passado várias décadas, a educação para pessoas com deficiência visual ainda tem sido alvo de grandes discussões nos dias atuais. Alguns educadores e gestores públicos defendem a ideia de que estes alunos devem ser educados em escolas especializadas, que na visão destes profissionais estão mais aptas a ensiná-los.

Considerando as disposições da Lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN - que regulamenta o sistema educacional do Brasil (público ou privado), da educação básica ao ensino superior -, no sentido de que todas as crianças devem ser acolhidas pela escola, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais ou emocionais, tem-se que o ensino será ministrado também com base no seguinte princípio: “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber”.

Atualmente, os modelos de inclusão propostos destoam, e muito, do referencial proposto na legislação e assegurado nas políticas públicas da área. Alguns autores relatam, enquanto pesquisadores e observadores em escolas, uma atitude de descrédito e críticas por parte dos próprios professores em relação à inclusão no ensino regular das pessoas com deficiência, descrevendo os anseios e a busca por “fórmulas pedagógicas inclusivas” como uma utopia. Essas afirmações entram em desacordo com o que dispõe a Lei nº 13.146/2015 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) – e a Lei nº 12.796, de 2013, que regulamentam a inclusão da pessoa com deficiência no ensino regular.

Nota-se que essa problemática fica ainda mais evidente no ensino da Arte, tendo em vista a utilização corriqueira da visão no processo de aprendizagem e de reconhecimento sensorial, a partir de experiências do tato, visão, olfato, audição e paladar.

Assim, a pesquisa busca investigar, mediante entrevista com quatro professores de artes do ensino regular (primeiro ao nono ano do ensino fundamental), quais são as dificuldades encontradas no exercício das práticas pedagógicas com a pessoa com deficiência visual, e aborda de que forma a inclusão é efetivada na educação, em específico no ensino da Arte.

Utilizo como premissa o seguinte problema de pesquisa: **quais as possíveis dificuldades na construção de metodologias para alunos com deficiência visual inseridos no ensino regular, a partir de relatos de professores de Artes?**<sup>3</sup> Do problema proposto surgem vários questionamentos, dentre eles: quais seriam as dificuldades que os professores do ensino da Arte teriam com alunos com deficiência visual?; quais contribuições o ensino da Arte propicia para a inclusão no ensino regular?; e, quais as dificuldades na elaboração da metodologia para estes alunos com deficiência visual?

Assim, o objetivo geral que subsidia a resolução da situação-problema em questão consiste na investigação das possíveis dificuldades na construção de metodologias para alunos com deficiência visual inseridos no ensino regular, principalmente a partir de relatos de professores de Artes. Os objetivos específicos destacam a identificação das políticas de inclusão no ensino regular, o conhecimento de quais estudos os professores de Artes buscam para construção de metodologias para o ensino da Arte na deficiência visual e a análise de como o ensino da arte contribui com os alunos deficientes visuais no ensino regular.

O presente estudo se insere na linha de pesquisa Educação e Arte do Curso de Artes Visuais, que tem como ementa: “princípios teóricos e metodológicos sobre Educação e Arte. A formação de professores. As artes visuais e suas relações com as demais linguagens artísticas. Estudos sobre estética, cultura e suas implicações com a arte e a educação”<sup>4</sup>.

Segundo Minayo (2009, p.14) “metodologia é muito mais que técnica. Ela inclui as concepções teóricas da abordagem, articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com o pensamento sobre a realidade”.

Quanto à natureza a pesquisa se classifica como básica, pois conforme Santaella (2001, p.112) a pesquisa tem como intuito:

Livrar-se de uma dúvida, buscar uma resposta já é um processo investigativo [...] neste sentido, o esforço dirigido e o conjunto de atividades para solução da questão abstrata ou prática ou operativa que se apresenta, resultará na aquisição do conhecimento, mesmo quando o esforço, as atividades e o resultante conhecimento se situam no contexto não especializado do nosso cotidiano.

---

<sup>3</sup> Grifo meu.

<sup>4</sup> Disponível em: <[http://www.unesc.net/portal/resources/official\\_documents/11230.pdf?1426022391](http://www.unesc.net/portal/resources/official_documents/11230.pdf?1426022391)>. Acesso em 16 ago. 2018.

A abordagem metodológica é qualitativa por meio de pesquisa investigativa envolvendo entrevistas com quatro professores da rede pública de ensino Estadual e Municipal, que atuam com alunos do primeiro ao nono ano do ensino fundamental.

Para Lucia Santaella (2001, p. 144) a pesquisa qualitativa busca a “delimitação e formulação claras de um problema, sua inserção em um quadro teórico de referência, a coleta escrupulosa de dados, a observação, as entrevistas, quando necessárias, a determinação de um método”.

A pesquisa também se dá como bibliográfica e de campo, esta que foi em forma de coleta de dados por meio de entrevista com roteiro de diálogo investigativo.

Conforme diz Minayo (2009, p. 61) “O trabalho de campo permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelecer uma interação com os “atores” que formam a realidade”.

Desse modo, abordagem metodológica deu-se por meio de pesquisa investigativa e de campo. Utilizou-se como instrumento de coleta de dados a realização de entrevistas com roteiro de perguntas, (ver anexos) envolvendo quatro professores da rede pública de ensino, estadual e municipal, que atuam do primeiro ao nono ano do ensino fundamental e que trabalham com alunos com deficiência visual, seja cegueira ou baixa visão.

Primeiramente mantive contato com a Secretaria do Sistema de Educação de Criciúma, e conseqüentemente com o setor da Educação Especial, bem como com a GERED – Gerência Estadual de Educação de Criciúma, para obter informações sobre quais escolas possuíam alunos com deficiência visual. Mediante retorno destas instituições, mantive contato com os professores de Artes e agendamos os encontros para as entrevistas que tiveram a duração de sessenta minutos com cada professor.

## 2 CURRÍCULO, ENSINO DA ARTE E INCLUSÃO

O texto desse capítulo se dedica a discutir, ainda que de modo breve o conceito de currículo, do ensino da arte e da inclusão no ensino regular, bem como as alterações das normas nacionais vigentes relacionadas ao sistema de ensino e a Educação Básica no ensino da Arte.

### 2.1 CURRÍCULO

O conceito de currículo tem sua origem na palavra latina “curriculum”, que significa: correr, lugar da corrida, ou seja, uma trajetória a ser percorrida. O currículo subtende-se como um caminho a ser realizado. (PRIBERAM, 2018)

Considera-se o currículo um plano que envolve diferentes atores e que está sempre em processo de construção. Sua constituição se fundamenta no eixo central das ações pedagógicas e na formação do sujeito como um cidadão transformador.

O currículo, então, é tudo aquilo que contempla o percurso formativo do sujeito na área do conhecimento e as experiências vividas de sua realidade de mundo. Guiomar Namó de Mello (2014, p. 1) afirma que:

Currículo é tudo aquilo que uma sociedade considera necessário que os alunos aprendam ao longo de sua escolaridade. Como quase todos os temas educacionais, as decisões sobre currículo envolvem diferentes concepções de mundo, de sociedade e, principalmente, diferentes teorias sobre o que é o conhecimento, como é produzido e distribuído, qual seu papel nos destinos humanos. Pode-se agrupar essas teorias em duas grandes vertentes: o currículo centrado no conhecimento e o currículo centrado no aluno

No contexto histórico o currículo sempre esteve presente na trajetória da atividade de uma sociedade, mas foi durante o século XX que se provocou uma mudança nas teorias e métodos, antes conceituados como verdade universal. Esta verdade, anteriormente considerada absoluta, desencadeou uma preocupação no campo da Educação, fazendo com que vários estudiosos buscassem novos conceitos de currículos, a partir de uma investigação quanto às teorias que evidenciam as questões curriculares. Doravante, descortinam-se duas vertentes, uma delas evidência teorias e métodos inquestionáveis e a outra busca rever novos conceitos, com a quebra de paradigmas do modelo tradicional deste tempo.

Segundo o pensamento de Costa (1999, p. 14), há duas linhas de pesquisa:

A primeira, dominante até os anos de 1980, exemplifica a “fidelidade” as abordagens estruturais e aos referenciais teóricos que balizaram os primeiros estudos - o Neo – Marxismo e a teoria crítica. A segunda, mais visível nos anos de 1990, incorpora contribuições de estudos feministas estudos, de raça, estudos culturais e do pensamento pós-Moderno e pós-Estrutural.

Neste tempo, no Brasil, as escolas seguiam as práticas pedagógicas diretivas com destaque para os modelos tradicionais de reprodução repetidas e no professor detentor do saber. Conforme afirmam os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 2000, p. 25), nas escolas predominava “essencialmente o domínio técnico, mais centrado na figura do professor; competia a ele “transmitir” aos alunos códigos conceitos e categoria [...] sempre a reprodução de modelos”.

Na educação o que prevalecia nas práticas pedagógicas era o resultado do produto alcançado. Os métodos e conteúdos seguidos pelo professor tinham como finalidade a “transmissão” do conhecimento e a preparação para o trabalho técnico, com práticas unicamente reprodutivas. Neste período, o currículo era idealizado como processo de racionalização de resultados educacionais, os quais eram rigidamente calculados e especificados.

Incomodados com a maneira como os alunos eram ensinados, alguns pesquisadores, tanto da área da educação como da social, refletiram e enfocaram métodos distintos dos anteriores para a formação do sujeito, de forma a contribuir para uma reflexão abrangente sobre a temática do currículo. Houve também uma mobilização na área das artes, enfatizando decisões em relação ao ensino da Arte e a busca pela sua introdução nos currículos escolares. Diante destas necessidades, em 1971 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que “inseriu nos currículos escolares a arte intitulada como Educação Artística, sendo que ainda não era considerada disciplina e sim atividade educativa”, conforme descreve os PCN (BRASIL, 2000, p. 28).

Pode-se dizer que foi uma grande transformação naquele momento a introdução da arte na formação dos indivíduos. Porém, muitos dos profissionais não estavam devidamente habilitados para exercer esta área. Isto é, os professores atuavam em todas as áreas artísticas, independentemente de sua formação e habilitação. Os PCN, vol. 6 (2000, p.29) destacam que, “o ensino e aprendizagem



foram mantidas as decisões curriculares [...] com ênfase, respectivamente, na aprendizagem reprodutiva e o fazer expressivo dos alunos”. Esta concepção de currículo estendeu-se até meados dos anos 90, disseminando um conceito imbuído em princípios e valores de uma teoria tradicional e tecnicista.

Com o passar dos anos surgiram inúmeras discussões sobre as formas de integração relacionadas aos currículos escolares, com diferentes perspectivas teóricas. No entanto, mesmo com estes estudos, o currículo continuava sendo alvo de discussões pelos teóricos que abordavam o tema. Nessa trajetória, muitas definições apresentadas referentes ao currículo foram aprimoradas, de acordo com os valores intrínsecos sociais relacionados à época. Desse modo, novas regulamentações legais foram elaboradas no período de 1995 a 1996 e resultaram na promulgação da Lei 9.131/95, que alterou a Lei n. 4.024/71, que fixaram as Diretrizes e Bases da Educação Nacional<sup>5</sup>. Segundo os autores, Moreira e Candau (2008, p. 17), entende-se que:

Currículo se associa a distintas concepções, que derivam dos diversos modos de como a educação é concebida historicamente bem como das influências teóricas que afetam e fazem hegemônicas em um dado momento.

Em razão disso, ainda sem muito êxito alcançado na qualidade do ensino sob as orientações vigentes, buscaram-se novas alternativas no campo dos currículos escolares. Com objetivo de analisar o sistema de ensino e aprendizagem, percorreu-se assim um caminho de propostas e concepções, que passaram por um processo de debates em âmbito nacional com representantes da Educação, o qual repercutiu na reelaboração do currículo, culminando, portanto, na Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) – PCN vol. 6 (2000, p. 30), que estabeleceu a obrigatoriedade do Ensino da Arte na Educação Básica<sup>6</sup>. Após a promulgação da LDBN ficou estabelecido que a União, os Estados e Municípios deveriam garantir o ensino e a aprendizagem, seguindo as diretrizes curriculares, as quais norteariam os currículos e os seus conteúdos mínimos, visando a assegurar a formação básica comum para cada aluno. Segundo diz Brasil (2008, p. 06):

---

<sup>5</sup> Esta lei define, na alínea “c” do parágrafo 1º do art. 9º que são atribuições da Câmara de Educação Básica, deliberar sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais propostas pelo Ministério da Educação.

<sup>6</sup> Conforme redação anterior do art. 26, § 2º: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”.

Com a perspectiva de atender aos desafios postos pelas orientações e normas vigentes, é preciso olhar de perto a escola, seus sujeitos, suas complexidades e rotinas e fazer as indagações sobre suas condições concretas, sua história, seu retorno e sua organização interna.

Reverendo o processo educativo, que não é tão simples assim, devido as suas variáveis pedagógicas e sociais, compreende-se que este não pode ser visto de forma isolada entre a escola e a realidade do aluno. Agrega-se não só o conhecimento adquirido na escola, mas também o crescimento humano e cultural do indivíduo.

Mesmo após a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 os estudos sobre o currículo ainda foram e são necessários, permeando a cada ano novas propostas e concepções ideológicas em face desse conjunto de diretrizes para o ensino da educação básica. Não por acaso, estes estudos vêm ocorrendo ao longo dos anos em inúmeros congressos e seminários e documentos publicados de veiculação nacional.

Algumas dessas novas propostas foram absorvidas substancialmente no conteúdo do currículo em território nacional. E, é dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais que encontramos subsídios fundamentais de conhecimento que aliam as experiências apropriadas de materiais artísticos, relacionando as experiências do sujeito relativo à aprendizagem em arte.

Segundo Ferraz e Fusari ( 2009, p. 57):

Os PCNs de artes dizem que: Tais saberes foram direcionados ao autoconhecimento, ao outro, ao fazer e perceber arte com autonomia e criticidade, ao desenvolvimento do senso estético e à interação dos indivíduos no ambiente social/ tecnológico/ cultural, preparando-os para um mundo em transformação e para serem sujeitos no processo histórico.

Por muito tempo, os PCN foram parte importante como referencial para as práticas pedagógicas. Instituídos no ano 2000, figuraram como diretrizes elaboradas pelo Governo Federal com o objetivo principal de orientar os professores e gestores, por meio da regulamentação de alguns fatores fundamentais relacionados a cada disciplina, inclusive a de Artes.

Vale destacar, que as questões que envolvem as diretrizes do currículo passam por etapas que são atualizadas e normatizadas conforme resultado de amplos debates e propostas por uma melhoria na qualidade do ensino na Educação Básica. Em face a esta temática, o desafio das Diretrizes é diminuir ou eliminar o distanciamento existente entre as várias propostas pedagógicas e a sala de aula.

Nesse cenário das regulamentações Federativas, em 2010 foi aprovado o Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e a Resolução CNE/CEB nº 4/2010 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN.<sup>7</sup> Estes documentos compõem-se de itens prolatados com respaldo essencial em cada área do conhecimento, campo do saber ou profissão, almejando proporcionar no aluno habilidades de desenvolvimento cognitivo e profissional.

Dentro das normas vigentes, as diretrizes curriculares têm como objetivo a questão da autonomia da escola, estimulando as instituições a elaborar seu currículo, identificando dentro das áreas de conhecimento os conteúdos necessários para a formação daquelas competências que estão explicitadas nas diretrizes curriculares. Sendo assim, a escola deve desenvolver esse conteúdo no contexto sociocultural de cada instituição, considerando o público alvo e a região em que está enquadrada.

Assim, afirma as DCN, Brasil (2013, p. 112) que o currículo é:

Constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes. O foco nas experiências escolares significa que as orientações e propostas curriculares que provêm das diversas instâncias só terão concretude por meio das ações educativas que envolvem os alunos.

Vê-se, portanto, a importância de se despertar a potencialidade do aluno, bem como a sua realidade de mundo, com autonomia e criticidade do saber adquirido, contextualizando as experiências vivenciadas no seu cotidiano.

Atualmente, com as modificações promovidas pela Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013, e a Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sofreu alterações e prevê que os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio deverão ter Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, determinando que: “o ensino da Arte,

---

<sup>7</sup>Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, a serem observadas na organização curricular das unidades escolares integrantes dos diversos sistemas de ensino.

Art. 2º Diretrizes Curriculares Nacionais são o conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimento da educação básica, expressas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas. (Resolução CEB nº 2, 4/ 1998).

especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica” (BRASIL, 1996, p. 8).

Além disso, a LDBN estabelece que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência: currículo, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades, e professores do ensino regular capacitados para a integração desses alunos nas classes comuns, conforme descreve o art. 59<sup>8</sup> (BRASIL, 1996, p. 23).

A BNCC foi implementada por meio de três versões, sendo a primeira em 2015, que referiu ser preciso estabelecer componentes curriculares básicos para todas as áreas, de acordo com os direitos de aprendizagem, considerados importantes para todos os alunos da educação básica.

A segunda versão, publicada em março de 2016, foi reelaborada apontando outra proposta. No documento foi argumentado sobre os princípios da educação básica, contemplando as conquistas que já constavam em outras regulamentações curriculares no país.

Nesse sentido, a BNCC se manifestava como um documento curricular com modificações expressivas, em vários âmbitos, entre os quais se evidenciou: um conceito em relação aos seus princípios pedagógicos; a ponderação das características das etapas da educação básica e de seus sujeitos; e, a inserção das modalidades da educação básica e de suas temáticas sociais.

Após, foi publicada em abril de 2017, a última e atual versão da BNCC<sup>9</sup>,

---

<sup>8</sup> Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

<sup>9</sup> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente

que, diferentemente das versões anteriores, apresenta-se de forma sucinta e descritiva, porém conserva as diretrizes anteriormente definidas, a fim de constituir uma definição final para ser averiguada, simplificando seus propósitos e princípios pedagógicos. Atualmente a lei vigente, afirma que a BNCC é um (BRASIL, 2017, p. 7):

Conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE).

A BNCC compõe a Política Nacional da Educação Básica e busca contribuir para o alinhamento de políticas e ações em todas as esferas do governo, constituindo referência nacional para a formulação de currículos nos sistemas educacionais dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e de suas propostas pedagógicas. Regula o pleno desenvolvimento da educação, determinando critérios para avaliação, elaboração de conteúdos, bem como a infraestrutura adequada das instituições escolares.

Conforme as normas vigentes, seguidas atualmente pela Educação, a BNCC (BRASIL, 2017, p. 13) assinala que:

As decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC.

Os currículos e a BNCC complementam-se como elementos essenciais na formulação de critérios, a fim de assegurar o ensino e a aprendizagem devida em cada etapa da Educação Básica, os quais se concretizam pelo conjunto de decisões que colocam o currículo em ação na sala de aula. Assim, tais decisões serão as responsáveis por ajustar às proposições previstas na BNCC “à realidade de cada localidade, preservando-se a autonomia dos sistemas educacionais, das redes de

---

à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BRASIL, 2017, p. 7)

ensino e das instituições escolares, além das circunstâncias e das características dos alunos.” (BRASIL, 2017, p. 16)

Especificamente quanto aos alunos com deficiência, a BNCC determina que se exerça um compromisso constante dos currículos escolares, para que se promovam práticas pedagógicas inclusivas e diferenciadas, nos termos do que estabelece a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015).<sup>10</sup>

Conforme bem delineia Miotto (2010, p. 9):

Nas escolas inclusivas, o currículo é caracterizado por sua habilidade de incorporar conteúdos que promovam, além do desempenho acadêmico, as habilidades sociais. O currículo representa, também, uma estrutura para professores, os serviços de apoio e as famílias, que devem, de forma conjunta, planejar o processo educacional. Para se atender à diversidade, o currículo e as atividades em sala de aula devem ser dirigidos a todos os alunos, modificando atitudes discriminatórias e promovendo uma educação de qualidade em uma sociedade inclusiva.

A posição das artes na BNCC (BRASIL, 2017, p. 191) corresponde:

O componente curricular Arte está centrado nas seguintes linguagens: as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro. Essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em arte. O componente curricular contribui, ainda, para a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania. A arte propicia a troca entre culturas e favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas.

De acordo com o texto da BNCC, as quatro linguagens do componente curricular – Artes Visuais, Dança, Música e Teatro – constituem uma unidade temática, que unifica objetos de conhecimento e habilidades por meio de uma abordagem articulada das seis dimensões do conhecimento, quais sejam: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão. Tais dimensões buscam facilitar o processo de ensino e aprendizado em arte, assimilando os conhecimentos do componente

---

<sup>10</sup> Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação. (BRASIL, 2015, p. 6)

curricular. Além disso, a BNCC apresenta também uma última unidade temática: Artes Integradas, que explora as relações entre as diferentes linguagens citadas e suas práticas, até mesmo pelo uso de novos meios e recursos tecnológicos de informação e comunicação. Sendo assim, a BNCC prevê que o componente Arte venha a contribuir para que o aluno possa ter um aprendizado mais aprofundado nas diferentes linguagens, comunicando-se assim entre elas e com outras esferas do conhecimento, oportunizando ao aluno a desenvolver autonomia por meio de experiências e vivências artísticas. Desse modo possibilitando-o a ser protagonista e crítico de sua própria história.

## 2.2 ENSINO DA ARTE

Assim como a vida, a arte está em constante transformação, elaboração e reinvenção. A arte aproxima o indivíduo de sua cultura, a ponto de fazê-lo perceber semelhanças ou diferenças culturais que se apresentam por meio de produção artística. O conhecimento artístico pode ser considerado como produto da cultura, parte da história da humanidade, que se utiliza de elementos específicos para comunicar ou expressar algo.

A Educação proporciona ao sujeito a percorrer um caminho contínuo de aprendizado, que o edificará como um agente transformador de conceito e valores, vividos e experimentados em seu contexto sócio cultural.

Acredita-se que por meio da arte somos capazes de entender o mundo de diversas formas, percebendo-o em um sentido mais amplo e significativo. E quanto mais sensíveis estiverem nossos sentidos e abertos ao conhecimento, mais significativas serão nossas vivências entorno da vida e da arte. Neste sentido Ferraz e Fusari (2009, p. 16) destacam que: “o fundamental, portanto, entender que a arte se constitui de modos específicos de manifestação da atividade criativa dos seres humanos, ao interagirem com o mundo em que vivem, ao se conhecerem, e ao conhecê-lo”.

É possível dizer então, que a arte é importante para a formação do sujeito, do mesmo modo o ensino da Arte como disciplina presente no currículo escolar poderá oportunizar aos estudantes interagir com diversos conhecimentos, culturas e valores. E a escola tem papel fundamental para o sujeito que irá construir e expandir seus conhecimentos cognitivo e social.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p. 14):

O conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, que é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível. Isso quer dizer que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender.

Ensinar é muito mais que reunir pessoas numa sala de aula e transmitir-lhes um conteúdo pronto. É papel do professor proporcionar metodologia que resignifique o conhecimento pedagógico, buscando compreender melhor o aluno e sua realidade sociocultural, oportunizando assim esse aluno a ser reflexivo, crítico e produtor do seu conhecimento.

Para Freire (2011, p. 52), “somente há ensino quando há um aprendizado como resultado, por meio do qual o aprendiz se torna capaz de recriar ou refazer o que lhe foi ensinado, demonstrando que o ensino foi realmente compreendido pelo aprendiz”.

Sabemos que a educação se dá num processo dinâmico e que a arte pode ser um campo conceitual importante neste processo, em que podemos integrar o imaginário dos alunos com os conhecimentos de arte e da apreciação a partir de experiências. Assim, Martins, Picosque e Guerra (2010, p. 129) afirmam que:

Essas ações não ocorrem de forma estática quando estamos vivendo o processo de ensinar-aprender em arte, pois o poetizar, o fruir e o conhecer entram em jogo, somados às especificidades dos conceitos, fato, procedimentos, atitudes, valores e normas próprias das linguagens artísticas.

Então, pode se dizer que o ensino da Arte é de fundamental importância para o desenvolvimento do aluno, bem como o relacionamento com o seu meio. O papel do professor no ensino da Arte é proporcionar atividades nas quais o aluno venha a aprender a educar o olhar, sentir e tocar as coisas que os cercam, levando-o a uma série de experiências em que os sentidos levam a um significado.

Segundo o pensamento de Barbosa (1990, p. 89), “é relevante que o professor promova experiências significativas de ensino da Arte para desenvolver a criatividade e corresponder ao conjunto das ações do aluno, despertando assim o conhecimento por meio da criatividade, do imaginário interpretativo, desenvolvendo habilidades onde este sujeito possa expressar ideais políticos e socioculturais”.

Assim, o docente compreenderá melhor o processo de construção do



conhecimento no momento em que resignificar o processo pedagógico, a partir do estímulo deste para o alcance de novas metodologias, seja no sentido de selecionar e organizar os conhecimentos, seja conferindo também uma orientação cultural ao currículo.

O professor precisa ter entendimento nas linguagens artísticas, a partir de sua área específica de conhecimento, para construir um ensino de forma potente que contemple outros modos de pensar e viver a arte. Uma vez que a arte deve ser compreendida em seu sentido amplo, envolvendo a diversidade de linguagens, meios e suportes, e os alunos têm o direito de apreciá-las, analisá-las, refleti-las e experimentá-las, porque todas essas linguagens artísticas fazem parte de seu cotidiano.

Para Ferraz e Fusari (2009, p. 150):

O professor precisa ter bem claro quais são os encaminhamentos de seu processo didático e o papel da arte junto às crianças, jovens e adultos. Ensinar a fazer e apreciar arte, portanto requer a preparação e sistematização do trabalho pedagógico, que se faz por intermédio de atuações didáticas bem planejadas, desenvolvidas, registradas e avaliadas tanto em seu processo como também em resultados.

Considerando a formação do professor, deve-se levar em conta a necessidade de que exista a qualificação constante dos conhecimentos, por meio de estudos e pesquisas, para que sejam implementadas metodologias e estratégias inovadoras no ensino da Arte, que promovam a aprendizagem reflexiva dos alunos. É nesse sentido que, os professores do ensino da Arte no ensino regular devem buscar uma formação constante, que os qualifique na atuação da diversidade, inclusive com alunos com deficiência, criando amplas condições para que eles compreendam o conteúdo abordado.

## 2.3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Segundo Caiado (2014, p.18-21), no contexto histórico, mundialmente falando, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em março de 1990, foi um grande marco na formulação de políticas governamentais para a Educação, seguida pela Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos, firmada em 1993. Mas, foi com a Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre as Necessidades Educativas Especiais - documento firmado na

Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em junho de 1994, em Salamanca, na Espanha -, que os princípios de educação para todos e que o conceito de equidade na perspectiva de educação foram internacionalizados pelos países participantes (CAIADO, 2014).

Na Declaração de Salamanca foi instituído o princípio fundamental da escola inclusiva, onde todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam vir a ter.

Após, a Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas – ONU de 2006, ratificada no Brasil pelo Congresso Nacional como emenda constitucional e promulgada pelo Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009, estabeleceu e garantiu a igualdade de oportunidades à pessoa com deficiência, livre de qualquer tipo de discriminação, assegurando sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, determinando que (ONU, 2006, p. 11):

- a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência;
- b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;
- c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;
- d) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
- e) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena.

No âmbito nacional, recentemente foi promulgada a Lei nº 13.146/2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Segundo o art. 2º (BRASIL, 2015, p. 1):

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

A partir dessa lei, entende-se que a deficiência não necessariamente impede a participação plena e efetiva da pessoa com necessidades especiais na sociedade em igualdade de condições com os demais, uma vez que sustenta a

possibilidade de que a pessoa exerça seu papel de forma participativa, integrativa e atuante no âmbito escolar ou social, mesmo que necessite de instrumentos ou adaptações.

De acordo com o art. 27 da citada lei (BRASIL, 2015, p. 6):

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

“É dever do Estado, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação” (BRASIL, 2015, p. 6).

Considerando, ainda, as disposições da Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional), que regulamenta o sistema educacional do Brasil (público ou privado), da educação básica ao ensino superior, no sentido de que todas as crianças devem ser acolhidas pela escola, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, tem-se que o ensino será ministrado também com base no seguinte princípio: “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” (BRASIL, 1996, p. 1)

Desse modo, todas as escolas deverão atuar de forma inclusiva, reconhecendo e respondendo às necessidades diversas de seus alunos, respeitando os estilos e ritmos de aprendizagem, garantindo uma educação de qualidade, por meio de um currículo apropriado, métodos organizacionais, estratégias de ensino, tudo em parceria com a comunidade em que os alunos estão situados.

Conforme estabelecem Pellegrini e Zardo (2010, p. 68):

A organização de uma escola inclusiva deve ser orientada pelos princípios da acessibilidade, a fim de garantir a igualdade de acesso e condições de permanência aos alunos, com ou sem deficiência, assegurando o direito de todos os estudantes compartilharem os espaços comuns de aprendizagem, tendo respeitadas suas diferenças individuais.

A inclusão no ensino regular pode se considerar uma inovação nas políticas educacionais, cujo sentido ainda tem sido muito polemizado por diferentes segmentos educacionais e sociais. É notório que as escolas cada vez mais recebem alunos com deficiência, portanto é necessário buscar metodologias para que este estudante possa compreender o conhecimento mediado.

Nesse sentido, dispõe Caiado (2014, p. 24-25):

Exatamente pelas peculiaridades dos alunos de educação especial, é necessário que haja oferta permanente de serviços de apoio especializados na escola regular para que este alunado possa se incluir na escola. Entendo que os alunos com deficiência precisam de condições efetivas e especiais para atender às suas necessidades educativas especiais. Caso contrário, onde estaria o “especial” da educação? Isso implica condições criadas e asseguradas socialmente por meio de organização do trabalho pedagógico.

Assim, incluir alunos com deficiência de toda ordem (permanente ou temporária, mais grave ou menos severa) no ensino regular, nada mais é do que assegurar a todos o direito à educação. Todavia, para que a atitude inclusiva se concretize como cultura escolar é necessário que ocorra um investimento de qualificação dos professores para ampliar as condições pedagógicas.

Especificamente quanto ao objetivo deste trabalho, relacionado aos alunos com deficiência visual inseridos no ensino regular, descreve Miotto (2010, p. 36):

A maior parte dos educadores do ensino regular desconhece como lidar com os alunos com deficiência visual, baixa visão ou cegos e para que a aprendizagem ocorra é necessário que as condições sejam favoráveis para a aquisição do conhecimento.

Para os efeitos do Decreto n. 3.298/99 (BRASIL, 1999, p. 2), considera-se deficiência visual:

III - deficiência visual - cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores; (Redação dada pelo Decreto nº 5.296, de 2004)

Há que se questionar, por exemplo, como o aluno com deficiência visual poderá ser incluído na escola regular se não houver textos em braile ou materiais adequados à disciplina que será ensinada, isto é, os recursos apropriados para realizar o acompanhamento adequado ao tipo de deficiência. Nas palavras de Caiado (2014, p. 25):

Para incluir o alunado denominado especial, as escolas precisam de professor especializado presente nos programas escolares, oferecendo apoio pedagógico ao aluno e acompanhamento efetivo aos demais profissionais da escola, para que a representação da deficiência, enquanto incapacidade se altere.

Assim sendo, no caso dos alunos com deficiência visual, a escola inclusiva deve contemplar em seu Projeto Político Pedagógico diretrizes para a atuação específica com estes alunos, recursos didáticos a serem disponibilizados e metodologias especializadas que venham a contribuir na formação destes e atender as suas necessidades. Além disso, processos de formação permanente são essenciais para o professor poder aplicar na prática as especificidades desse processo de aprendizado.

Segundo Machado (2010, p. 34), outro ponto que deve ser avaliado é o Atendimento Educacional Especializado - AEE, que "é um serviço especial destinado aos alunos com deficiência física, sensorial ou mental, a fim de criar condições favoráveis de acesso aos conteúdos escolares e ao conhecimento em geral". Esse atendimento é considerado um direito e uma alternativa disponível no âmbito do sistema escolar, conforme previsto nas diretrizes políticas do Ministério da Educação. A autora ainda escreve que (2010, p. 34):

Os alunos cegos e com baixa visão, inseridos em escolas de ensino regular, podem contar com esta modalidade de atendimento como complemento de sua formação escolar, pois têm necessidades específicas não apenas no que se refere aos conteúdos escolares e às situações de aprendizagem. Estes alunos necessitam desenvolver um conjunto de habilidades e competências para a execução de tarefas corriqueiras ou de rotina que dependam do uso eficiente do resíduo visual e dos sentidos remanescentes, o que justifica o atendimento complementar, organizado e realizado em outro espaço, fora da sala de aula do ensino regular, por um profissional de magistério e competência na área da deficiência visual.

Mesmo tendo se passado várias décadas a educação para pessoas com deficiência visual ainda tem sido alvo de grandes discussões atualmente. Ainda encontram-se pessoas na área da educação, com pensamento de que alunos com deficiência devem ser educados em escolas especializadas, que na visão destes profissionais estão mais aptas a ensiná-los.

Essa problemática fica ainda mais evidente no ensino de Artes Visuais, tendo em vista a utilização da visão no processo de aprendizagem e de reconhecimento sensorial. Por isso a necessidade de que os professores estejam comprometidos com a inclusão, empenhando-se em promover a independência do aluno com deficiência visual sem discriminações, ajudando-o a superar suas limitações no processo de aprendizagem.

Portanto, deverão existir ações educacionais diferenciadas, em um conjunto de práticas educativas que proporcionem ao aluno com deficiência visual

um contato maior com o conhecimento possibilitando sua independência e autonomia na sua formação.

Nos dizeres de Martins e Picosque (2012, p.124) é preciso que “nesta busca pela alteração no modo de fazeres de professoras/professoras de Arte, temos tentando mover ideias que favoreçam estados de experimentação, atizando, ativando movimentos de criação na docência”.

Há que se pensar, portanto, enquanto futuros professores de Artes, procurar fazer a diferença com métodos inovadores, por meios de ações que os alavanquem a ampliar possibilidades de experimentar, de criar e recriar, buscando percorrer caminhos ainda não explorados junto aos aprendizes. A aprendizagem da arte, também para os alunos com deficiência precisa alcançar as peculiaridades de cada aluno, promovendo tanto a experiência, como a vivência artística, despertando a potencialidade do aluno com deficiência visual e estimulando a sua autonomia para que desenvolva ações e seja protagonista da sua história.

### 3 DEFICIÊNCIA VISUAL E ENSINO DA ARTE: METODOLOGIAS POSSÍVEIS

Este capítulo abordará o que significa deficiência visual, as garantias e direitos da pessoa com deficiência visual, principalmente na área da educação, e como é contextualizado o ensino da Arte ao aluno com deficiência visual, descrevendo metodologias e as peculiaridades e dificuldades na abordagem e no aprendizado para com essas pessoas.

#### 3.1 DEFICIÊNCIA VISUAL

A deficiência visual é conceituada como perda total ou parcial da visão. A ausência total da visão é considerada como cegueira, a qual ocorre quando o indivíduo possui bloqueio na passagem da luz no globo ocular, prejudicando assim a visão central do campo visual, tornando afetada a visão periférica. Essa deficiência pode ser congênita ou adquirida, podendo variar de acordo com a acuidade visual. A perda parcial da visão classifica-se como baixa visão ou visão subnormal, que consiste na diminuição para enxergar, com o comprometimento do funcionamento visual de ambos os olhos, mesmo após a realização de tratamento ou correção. Nesse tipo de deficiência permanecem alguns resíduos visuais que permitem a visão em certo grau, inclusive com a visualização de textos e materiais, desde que ampliados com o uso de recursos ópticos especiais como: lupa, aumento da fonte etc. (LIMA, NASSIF E FELIPPE 2007).

Na descrição dos autores Sá, Campos e Silva (2007, p. 15)

A cegueira é uma alteração grave ou total de uma ou mais das funções elementares da visão que afeta de modo irremediável a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento em um campo mais ou menos abrangente. Pode ocorrer desde o nascimento (cegueira congênita), ou posteriormente (cegueira adventícia, usualmente conhecida como adquirida) em decorrência de causas orgânicas ou acidentais.

Sabe-se que os olhos são órgãos importantes no processo visual. O registro de imagens e de luz pela pessoa com deficiência visual pode ficar comprometido. A pessoa com deficiência visual total, por exemplo, não consegue enxergar nenhum resíduo de luz. Já o indivíduo com baixa visão ou visão subnormal, realiza alguns processos visuais que o permitem enxergar, porém com dificuldades, precisando de recursos que irão ampliar as imagens ou objetos.

Conforme explicam os autores Lima, Nassif e Felipe (2007, p. 30):

As pessoas com baixa visão necessitam da ampliação das imagens de perto e longe, para conseguir enxergar melhor. A ampliação pode ser obtida de quatro maneiras: reduzir a distância entre o observador e o objeto, ampliar o tamanho das letras do texto a ser lida, utilizar lentes, especiais de aumento.

A pessoa com deficiência visual se depara com situações variadas de limitação em seu cotidiano. Dentre elas, está a dependência de outras pessoas para desempenhar tarefas essenciais do dia a dia. Já no contexto familiar a adaptação e ajuda é incorporada de forma necessária, muitas vezes deixando a pessoa com deficiência visual extremamente dependente, provocando assim um constante assistencialismo no seu convívio. Tal processo, não raras vezes, cria certas dificuldades para a pessoa com deficiência visual exercer sua autonomia fora do contexto familiar.

Em tempos passados, a realidade para a pessoa com deficiência visual era a exclusão, com inúmeras dificuldades e barreiras, gerando grandes desafios para a integração e inclusão na sociedade.

Diante dessa situação, a pessoa com deficiência visual era ignorada aos olhos da sociedade, sendo que os familiares os mantinham reclusos em seus lares, devido à dependência de outra pessoa para auxiliar em suas ações cotidianas, além de querer protegê-la do julgamento dos demais, de sintomas de pena e comiseração. Essas atitudes, sem a menor pretensão, reforçavam e contribuíam para a exclusão da própria pessoa com deficiência visual na sociedade, ao invés de ajudá-la no processo de inclusão e aceitação.

Gil e Andrade (1989, p. 14) destacam que as pessoas com deficiência visual “normalmente são prejudicados por superproteção, segregação, descrença ou valorização exagerada de suas reais possibilidades, criando condições desfavoráveis para o seu ajustamento e integração no meio social”.

Atualmente, a situação da pessoa com deficiência visual na sociedade avançou significativamente em relação a inclusão, dando passos expressivos para sua inserção, tanto na sociedade como na família, esta última como maior protagonista na conquista de autonomia do deficiente, mesmo com suas limitações. Claro que, biologicamente a cegueira implica em muitas limitações, como na locomoção, ao atingir novos espaços e também por meio da informação visual. Porém, considerando as condições sociais, essas limitações podem e devem ser



adaptadas pela utilização de outros sentidos humanos, que não a visão (tato, audição, olfato, paladar e, até mesmo a percepção única de cada pessoa), para identificar o real significado do seu universo de vivência, inclusive porque a pessoa com deficiência visual possui os demais sentidos mais desenvolvidos em decorrência da perda da visão.

Sobre o desenvolvimento aguçado dos sentidos nas pessoas com deficiência visual, Sá, Campos e Silva (2007, p. 15), afirmam que:

Os sentidos têm a mesma característica e potencialidades para todas as pessoas. As informações tátil, auditiva, sinestésica e olfativa são mais desenvolvidas pelas pessoas cegas porque elas recorrem a esses sentidos com mais frequência para decodificar e guardar na memória as informações. Sem a visão, os outros sentidos passam a receber informações de forma intermitente, fugidia e fragmentária. O desenvolvimento aguçado da audição, do tato, do olfato, e do paladar é resultante da ativação continua desses sentidos por força da necessidade.

Caiado (2014, p. 44) afirma que:

Mesmo sem a percepção visual das cores dos objetos, a pessoa com cegueira aprende os significados sociais atribuídos às cores, como, por exemplo: o preto é luto, o vermelho é cor quente, o branco representa paz. [...] essa limitação biológica gera um conflito. Se de um lado, o processo de humanização impulsiona o indivíduo para o convívio social, de outro lado, a limitação biológica, de mobilidade e de recepção visual, dificulta os processos sociais. O novo significado da compensação mostra que, esse conflito engendra forças para superação dos obstáculos.

Caiado (ibidem), ainda reforça o ativismo contra as limitações da cegueira e suas sequelas, que, vista de forma social e histórica apresenta a necessidade de realização de ações em três aspectos: “prevenção da cegueira, enquanto produção social”, devido a precárias condições de vida das camadas desfavorecidas economicamente; “ações educacionais”, que permitam finalizar o isolamento do deficiente visual, favorecendo um acesso entre a escola especial e a escola regular; e “o acesso ao trabalho criador”, na contramão do trabalho escravizado.

A visão distorcida dessas limitações sofreu durante anos um olhar diferente para com as pessoas com deficiência visual. Hoje, diante das conquistas das leis regulamentadas e da conscientização da sociedade, a deficiência visual vem sendo vista por outro prisma, principalmente considerando os três eixos fundamentais para a inclusão: a família, a escola e a sociedade.

Assim sendo, essa temática avançou muito, ganhando espaço a partir das regulamentações nacionais vigentes e proporcionando à pessoa com deficiência visual educação adequada, de acordo com a sua necessidade física e social.

Ferreira e Guimarães (2003, p. 86) apontam que:

Os direitos sociais estabelecidos na Constituição Federal de 1988, seguidos pela Lei 7.853/89 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, por meio da Lei 8.069/90, e nos demais instrumentos jurídicos infraconstitucionais, garantem às pessoas portadoras de deficiência seus direitos na área da saúde, na área do trabalho, na área da habitação / reabilitação profissional, na área de assistência social, na área de educação.

Com esses direitos promulgados na Constituição Federal e nas leis garante-se ao deficiente o direito a integração em sua vida pessoal, social, escolar e empregatícia, ações estas que até muito pouco tempo atrás não eram realizadas. Contudo, ainda hoje existem casos em que tais possibilidades são bloqueadas, tanto em casa, quanto na escola, ignorando-se a potencialidade do deficiente. Entretanto, deve-se ressaltar que a pessoa com deficiência visual não só deve, como pode aprender, desde que possa ser orientada para ser um cidadão atuante na sociedade, com o respeito aos direitos que lhe são concedidos na lei.

A Declaração de Salamanca, já citada no capítulo anterior, veio proporcionar às pessoas com deficiência sua inclusão na educação, garantindo a estes os direitos de aprender e conviver juntamente com os demais alunos, sem qualquer tipo de exclusão ou discriminação<sup>11</sup>.

Também a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU estabeleceu que no âmbito da Educação deverão ser garantidas a pessoa com deficiência a possibilidade de adquirir as competências práticas e sociais necessárias, de modo a facilitar sua plena e igual participação no sistema de ensino e na vida em comunidade, com medidas apropriadas para (ONU, 2006, p. 11):

- a) Facilitação do aprendizado do braille, escrita alternativa, modos, meios e formatos de comunicação aumentativa e alternativa, e habilidades de orientação e mobilidade, além de facilitação do apoio e aconselhamento de pares; [...]
- c) Garantia de que a educação de pessoas, em particular crianças cegas,

---

<sup>11</sup> Nós, os delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais em assembleia aqui em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e reendossamos a Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados [...] aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades [...] escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social.

Além disso, a Convenção estabelece que as pessoas com deficiência são (ONU, 2006, p. 3):

aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas.

Sobre tal conceituação, Pellegrini e Zardo (2010, p. 65) expõem que:

Este conceito demarca um importante processo de transformação na concepção de pessoa com deficiência, passando do modelo clínico, que enfatizava a limitação do sujeito, para o modelo social, que coloca a acessibilidade como condição necessária para a participação plena das pessoas com deficiência no contexto social.

Foi nesse espírito que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN inseriu o compromisso de inclusão da pessoa com deficiência na Educação Básica e em todos os níveis de graduação e que o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015), no art. 28, determinou que incumbe ao Poder Público a (BRASIL, 2015, p. 7):

IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência; [...]

XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação; [...]

XVI - acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino;

Assim, a escola que contempla alunos com deficiência tem como vertente principal o compromisso de que todas as crianças devem aprender juntas, respeitando as diferenças e promovendo todas as possibilidades de aprendizado independente das diferenças que elas possam ter. A inserção da inclusão nas escolas tem como objetivo reconhecer e responder às necessidades diversas dos alunos com deficiência visual, acolhendo todos os estilos e ritmos de aprendizagem, garantindo assim uma educação de qualidade, por meio de conteúdos adequados aos projetos político-pedagógico e estratégicos de ensino, utilizando dos recursos necessários em parceria com a comunidade.

### 3.2 O ENSINO DA ARTE NO CENÁRIO DA DEFICIÊNCIA VISUAL

Nos últimos tempos a temática da inclusão das pessoas com deficiência no ambiente escolar vem ganhando cada vez mais destaque, conforme apontado nos capítulos anteriores. Especificamente quanto ao tema proposto neste trabalho busca-se avaliar as dificuldades de metodologias no ensino da Arte para a efetiva aprendizagem do aluno com deficiência visual, tendo em conta as especificidades do ensino e da aprendizagem da arte na Educação Básica.

O ensino da Arte encontra-se classificado, tanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, quanto na mais recente Base Nacional Curricular Comum, como componente curricular. Assim, do ponto de vista da formação de professores de artes, atualmente a legislação propõe métodos de ensino que serão evidenciados nas práticas pedagógicas e no desenvolvimento do sujeito como cidadão transformador, compreendendo os princípios e as valorizações das produções artísticas socioculturais. Seguindo a regulamentação das normas vigentes (LDB e BNCC) o ensino da Arte tem como compromisso ensinar as linguagens em seis dimensões do conhecimento, as quais constituem a singularidade da experiência artística, de forma indissociável e simultânea.

Conforme o atual texto da BNCC, as dimensões consideram a realidade social e cultural de cada aluno, produzindo conhecimento nas quatro linguagens do ensino da Arte: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Tais linhas de ensino são adaptáveis e se complementam na construção do conhecimento em artes na escola, sendo que não há ordem ou hierarquia para trabalhar com cada uma dessas dimensões no campo pedagógico.

Cita a BNCC (2017, p.194-195):

O componente Arte no Ensino Fundamental articula manifestações culturais de tempos e espaços diversos, incluindo o entorno artístico dos alunos e as produções artísticas e culturais que lhes são contemporâneas. Do ponto de vista histórico, social e político, propicia a eles o entendimento dos costumes e dos valores constituintes das culturas, manifestados em seus processos e produtos artísticos, o que contribui para sua formação integral. Ao longo do Ensino Fundamental, os alunos devem expandir seu repertório e ampliar sua autonomia nas práticas artísticas, por meio da reflexão sensível, imaginativa e crítica sobre os conteúdos artísticos e seus elementos constitutivos e também sobre as experiências de pesquisa, invenção e criação.

O ensino da Arte faz mobilizar a expressão, a criação e a comunicação, tornando o indivíduo capaz de perceber a sua realidade cotidiana, mais vivamente, reconhecendo objetos e formas que estão a sua volta, no exercício de uma observação crítica do que existe na sua cultura, podendo assim criar condições para uma vida melhor.

Conforme destaca Barbosa (2003, p. 14):

Somente a ação inteligente e empática do professor pode tornar a Arte ingrediente essencial para favorecer o crescimento individual e o comportamento de cidadão como fruidor de cultura e conhecedor da construção de sua própria nação.

A arte é fundamental como forma expressiva no crescimento do ser humano, pois auxilia a ter uma visão mais crítica do mundo que o rodeia, interpretando o que já passou e compreendendo ações futuras, para compilar de formas diversas o conhecimento.

Assim diz Ferreira (2001, p. 32):

As Artes fornecem um dos mais potentes sistemas simbólicos das culturas e auxiliam os alunos a criar formas únicas de pensamento. Em contato com as artes e ao realizarem atividades artísticas, os alunos aprendem muito mais do que pretendemos, extrapolam o que poderiam aprender no campo específico das artes. E como o ser humano é um ser cultural essa é a razão primeira para a presença das artes na educação escolar

Ferreira (2001, p.14), reforça a ideia de Eisner, quando diz que:

Ao realizarem atividades artísticas as crianças desenvolvem autoestima, e autonomia, sentimento de empatia, capacidade de simbolizar, analisar, avaliar e fazer julgamento e um pensamento mais flexível; também desenvolvem o senso estético e as habilidades específicas da área artística, tornam-se capazes de expressar melhor as ideias e sentimentos, passam a compreender as relações entre parte e todo e a entender que as artes são uma forma diferente de conhecer e interpretar o mundo.

O ensino da Arte estimula os estudantes a transformar, refletir, aproximar, humanizar, conscientizar, poetizar, debater e contrapor, por isso é relevante conhecer um pouco da vida dos alunos, quais as suas necessidades, inclusive quanto àquele com deficiência visual. Para ensinar arte a uma pessoa que tem dificuldades de enxergar é fundamental que se entenda que a limitação ou a impossibilidade de ver não o torna excluído dos demais. Ao contrário, essa dificuldade deve inspirar outras maneiras de pensar e experimentar a arte. No discurso de Oliveira, Cardonetti e Galert (2016, p. 41)

O tensionamento entre a arte e a cegueira na experiência educativa são instâncias fecundas para pensar singulares vias para a educação. A experiência com a arte, por não impor limites e não encapsular potências criadoras contribui para que as pessoas cegas possam expressar sua maneira peculiar de ver o mundo, de se relacionar com coisas que para alguns de nós é intraduzível e de produzir outros sentidos com os diferentes elementos que dispõem.

Dessa forma, é importante identificar possibilidades de utilização dos demais sentidos no ensino da Arte à pessoa com deficiência visual, uma vez que os outros sentidos (tato, olfato, audição e paladar) ficam mais aguçados e são mais latentes nas pessoas que possuem perda de visão total ou mesmo parcial.

Sobre a importância da utilização de todos os sentidos no ensino da Arte e de uma metodologia propositiva pelo professor, Oliveira (2007, p. 350) descrevem que:

O certo é que nada foge aos cinco sentidos, pois são eles que nos possibilitam a acolhida das coisas do mundo ou de suas impressões óticas, acústicas, gustativas, olfativas, de temperatura, textura, volume, direção, entre tantas outras. São os cinco sentidos que podem, passo a passo, abrir para nós o nosso caminho pelo estésico. É pela apreensão estética, pelo modo como nosso corpo é afetado e se deixa afetar que nossa sensibilidade é ativada. Mas é também na apreensão estética diante de obras de arte que a sensibilidade não está exclusivamente naquele que olha, escuta ou toca a obra. A própria obra é “pregnante” de sensibilidades que exalam na forma suas forças sensíveis.

O aluno com deficiência visual utilizará sempre de um destes outros sentidos, que não a visão, para processar o que está apreciando. Como exemplo, tem-se o emprego do tato, pois as mãos serão seus olhos para visualizar um objeto, uma obra em relevo, ou até mesmo tocar no rosto de uma pessoa para reconhecer suas expressões faciais. Assim descreve Domingues (2010, p. 46):

O tato, a audição e a linguagem são as principais vias de aprendizagem da criança com cegueira. [...] as mãos são instrumentos essenciais de conhecimento para uma pessoa com cegueira. [...] a criança com cegueira se serve de suas mãos não apenas para pegar, jogar, ou dar os objetos, mas, também para perceber seu peso, sua forma e textura. Ela explora o entorno de maneira fragmentária por meio de mãos e do reconhecimento de fontes sonoras. Para isto, necessita comunicar para reunir impressões, identificar os estímulos, interpretar as informações coletadas, estabelecer semelhanças e diferenças, criar esquemas e fazer conexões entre os diferentes componentes e dados de realidade.

Imagem 1 - Exposição "Floresta Encantada" - Toque nas obras



Fonte: Prefeitura do Município de Vitória-ES<sup>12</sup>

A imagem demonstra que por meio dos recursos táteis, a pessoa com deficiência visual consegue interpretar a obra, fazendo uma leitura com o que está vendo com as mãos.

Imagem 2 - Leitura da Obra "A Negra", de Tarsila do Amaral



Fonte: Jornal da UNICAMP<sup>13</sup>

A obra acima (Imagem 2) representa o trabalho realizado pela artista plástica Laura Chagas, em pesquisa de iniciação científica que realizou no Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação Prof. Dr. Gabriel Porto (Cepre) da Faculdade

<sup>12</sup> Disponível em: <<http://www.vitoria.es.gov.br/noticia/estudantes-cegos-conferem-arte-produzida-por-alunos-da-rede-publica-de-vitoria-19129>>. Acesso em: 23 out. 2018.

<sup>13</sup> Disponível em: [http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp\\_hoje/ju/dezembro2006/ju346pag12.html](http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/dezembro2006/ju346pag12.html). Acesso em: 23 out. 2018.

de Ciência Médica da UNICAMP, sob orientação de Lucia Reiley, pesquisadora e arte-educadora da instituição e professora de fonoaudiologia e do Programa de Pós-Graduação do Instituto de Artes. Na seleção das obras que seriam utilizadas no trabalho, Laura observou a importância do artista, a viabilidade de adaptar a pintura à representação tátil e a possibilidade de construir percursos para reconhecer movimentos artísticos da história da arte, em especial da pintura. Dentre estas, está a obra “A Negra”, de Tarsila do Amaral, conforme apresentado na Imagem 2. De acordo com a notícia do portal da Unicamp: “em uma única prancha, a representação da negra em primeiro plano foi obtida com a colagem em borracha, e a do fundo colorido com materiais de variadas texturas” (UNICAMP, 2018, p. 2).

Segundo as pesquisadoras (UNICAMP, 2018, p. 2):

Os recursos táteis apresentados pelas pesquisadoras da Unicamp podem ser facilmente adotados por professores do ensino fundamental, mas elas lembram que o aluno com deficiência visual continuará precisando da mediação do educador para relacionar a prancha com outros aspectos da obra original. “Isto vale também para o observador com visão normal, pois o simples olhar não é suficiente. A participação do professor é importante para explicar a linguagem visual e fornecer informações sobre o artista, o momento histórico e o significado da obra nos dias de hoje”, afirma Lucia Reily. “Mas o recurso tátil já constitui um primeiro contato do deficiente visual com um universo cultural do qual estaria excluído. Assim, ele não se sentirá alijado do mundo dos que enxergam”, acrescenta.

Muitos museus hoje vêm adaptando suas exposições às pessoas com deficiência visual. O Programa “Olhar de Perto” do Museu de Arte Moderna de São Paulo – MAM, por exemplo, “é destinado às pessoas com deficiência visual e o público geral, integrando diversas ações que propõem experimentar a arte contemporânea além de seu aspecto visual” (2018, p. 1). Com isso o imaginário do expectador se enriquece, com o desenvolvimento da percepção sensorial e a criatividade se alimenta com a linguagem descritiva. Para tanto, são disponibilizados audiosguias gratuitos, com a descrição das imagens, outro método bastante interessante para ensinar o aluno com deficiência visual na leitura das obras de artes.



Imagem 3 - Exposição da Casa Fiat de Cultura para deficientes visuais.



Fonte: Razões para Acreditar<sup>14</sup>

Imagem 4 - Projeto "Ver e sentir através do Toque".



Fonte: Museu Nacional de Belas Artes<sup>15</sup>

Assim também acontece com a textura (Imagens 3 e 4), que é um recurso facilitador para os demais sentidos (audição e tato, por exemplo) e que proporciona

<sup>14</sup> Disponível em: <<http://razoesparaacreditar.com/artes/pecas-sao-francisco-deficientes-visuais/>>. Acesso em: 23 out. 2018.

<sup>15</sup> O objetivo do Projeto é tornar a experimentação estética promovida pelas obras de arte, assim como a história da arte e dos processos artísticos, acessíveis aos cegos e portadores de baixa visão. Para isto, foram confeccionadas placas táteis em baixo relevo, maquetes e placas em EVA, e foram preparados textos para áudio descrição destas obras selecionadas. Disponível em: <<http://mnba.gov.br/portal/educacao/projeto-ver-e-sentir.html>>. Acesso em: 23 out. 2018.

e oportuniza a aproximação do aluno com o conhecimento em artes, tendo em vista a necessidade de sentir, fruir, apreciar etc.

Imagem 5 - Jogo da memória em textura para aluno com deficiência visual



Fonte: Blog de Vivian R. Kuroiwa<sup>16</sup>

Segundo Mendes, Cavalheiro e Gitahy (2010, p. 85) “Apreciar é uma experiência que vai além de reconhecer a constituição formal do que vê, pois a apreciação propicia a percepção dos aspectos objetivos e subjetivos da imagem e a interação entre eles”. Sendo assim para que o aluno com deficiência visual esteja realmente incluído à turma toda e integrado ao conhecimento, é necessário utilizar materiais adaptados em relevo (Imagem 5), áudios descritivos das obras que serão trabalhadas, ou que o próprio professor descreva ao aluno a obra de arte apresentada. Além disso, o professor de Artes também pode confeccionar materiais com EVA (material produzido em processo de alta tecnologia, que mistura os componentes Etil, Vinil e Acetato), em baixo relevo ou 3D, para que o aluno consiga ter um maior contato com as produções artísticas, corroborando assim um ensino e aprendizagem efetivo para os alunos não visuais e os visuais.

Trabalhando com outros sentidos, além da visão propriamente dita, o professor permite que os alunos adquiram experiências diferentes, tanto para a pessoa com deficiência quanto para os demais alunos, criando condições efetivas e reais para a devida inclusão. Sendo assim, é importante que o professor perceba as peculiaridades que integram as culturas, sejam elas as contradições, as limitações, as diferenças e as singularidades que porventura encontrar, perfazendo múltiplas

<sup>16</sup> Disponível em: <<http://vivianrosp.blogspot.com/2013/06/jogo-da-memoria-para-deficiente-visual.html>>. Acesso em: 23 out. 2018.

situações de aprendizagem, propiciando momentos de integração e troca e refletindo sobre as relações do cotidiano na construção do conhecimento.

Quanto à acessibilidade nas escolas, Pellegrini e Zardo afirmam (2010, p. 65):

Nessa perspectiva, a acessibilidade deve ser um princípio que perpassa a organização da escola e das práticas educacionais em sala de aula, devendo sua promoção estar assegurada no projeto político pedagógico da instituição, de forma transversal em todas as etapas e mobilidade de ensino.

A educação em arte pode possibilitar à pessoa com deficiência visual torná-la mais reflexiva, quando esta começa a desenvolver conscientemente o seu papel como intérprete cultural, resgatando do seu mundo particular as suas experiências e trazendo para a sala de aula as suas criações, como forma de interpretação de seu universo, proporcionando novos encontros com o conhecimento.

Além disso, vale destacar que a pessoa com deficiência visual possui as mesmas capacidades dos demais alunos no que diz respeito ao desenvolvimento da memória, da atenção e da aprendizagem, desde que se garantam métodos de ensino adequados e adaptáveis a sua condição. Conforme Domingues (2010, p. 33):

As crianças com cegueira têm o mesmo potencial de desenvolvimento e de aprendizagem que as outras crianças ainda que alguns obstáculos ou barreiras dificultem este processo. Entre elas, existem diferenças individuais significativas, assim como acontece com as crianças que enxergam. Estas crianças podem apresentar ou não dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, o que não é consequência da cegueira.

As aulas de Artes permitem estimular o aluno com deficiência visual em seu desenvolvimento, para compreender que o sentido da visão pode ser interpretado em conjunto com outros sentidos. Sendo assim, um aluno que não consegue enxergar utilizará de outros sentidos para compreensão do aprendizado, com atribuição de significados conferidos e organizados de maneira singular a sua realidade ou associados a vivências guardadas em sua memória. Para Barbosa, (2003, p. 74):

Assim, o que é descrito não é a situação, o fato, mas a interpretação que o leitor lhe conferiu, num determinado momento e lugar. O olhar de cada um está impregnado com experiências anteriores, associações e lembranças, fantasias, interpretações. O que se vê não é o dado real, mas aquilo que se consegue captar, filtrar e interpretar acerca do visto, o que nos é significativo.

Então, é imprescindível que o professor promova mediação em suas aulas com atividades que facilitem o processo da compreensão da arte. Nesse sentido, Martins e Picosque dispõem que (2012, p. 18):

Mediar é, portanto, propiciar espaços de recriação da obra. [...] Implica em acreditar no aprendiz e, por isso, dar crédito à sua voz, desejos e produção, e em encontrar brechas de acesso para a percepção criadora e a imaginação especulante, para ampliar e instigar infinitas combinações, como num caleidoscópio.

Ainda, nos dizeres das autoras (2012, p. 46.), “a ação do professor que vê a mediação como possibilidade de encontro, conhecimento, aproximação, reflexão, experiência estética, diálogos, provocação e comunhão de conhecimento entre outras concepções”

O professor de Artes precisa saber quais são as necessidades de seus alunos, com ações pedagógicas que proporcionem ao aluno com deficiência visual desenvolver habilidades, para que possa identificar formas, cores, texturas e imagens. Nesse sentido, os alunos que não conseguem enxergar aprendem a identificar esses elementos por meio da fala ou associando-os a significados, por exemplo: a cor amarela representando o sol, associação com o que é quente, ou a textura do algodão, que logo se associa a cor branca e lembra a maciez das nuvens. Cores, formas e texturas sempre vão ganhar significados reais através de associações táteis, olfativas e até gustativas, a partir de objetos, aromas e gostos que são familiares ao aluno e que lhe provoquem alguma sensação ou lembrança. As autoras Pellegrini e Zardo (2010, p. 67) evidenciam a valorização dos sentidos para quem não enxerga:

Para o aluno com deficiência visual, há necessidade de contato e estimulação por meio dos sentidos remanescentes, evitando o sentimento de isolamento. É preciso falar com ele, mostrar-lhe os objetos através do toque, dizer qual a sua cor, falar dos cheiros. Ao procurar avaliar o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, ter como referência as suas potencialidades, não a comparação com as pessoas que enxergam.

Assim, o professor pode provocar no aluno o seu potencial para elaborar conceitos, por meio de suas experiências e produções artísticas. Com isso, criam-se possibilidades para que o aluno busque maneiras únicas e pessoais de compreender o ensino, concretizando o processo de aprendizagem. Na fala de Mantoan (2006, p. 49):

O sucesso da aprendizagem está em explorar talentos, atualizar possibilidades, desenvolver predisposições naturais de cada aluno. As dificuldades e as limitações são reconhecidas, mas não conduzem nem restringem o processo de ensino como comumente se deixa que aconteça.

Assim, para que o ensino e a aprendizagem se construam é necessário que o professor esteja comprometido na construção de metodologias que possibilitem a compreensão do conteúdo, de forma que o aluno com deficiência visual não se sinta excluído na turma junto aos demais alunos, promovendo práticas que facilitem a compreensão para todos igualmente.

Seguindo as normas vigentes e o texto da BNCC (2017, p. 194) o professor deve compor “atividades que facilitem um trânsito criativo, fluido e desfragmentado entre as linguagens artísticas podendo construir” de modo interdisciplinar, com “temas, assuntos ou habilidades afins de diferentes componentes” que possam vir a produzir por meio de atividades “nos quais saberes se integrem, gerando experiências de aprendizagem amplas e complexas”.

Sendo assim, torna-se relevante que o professor oportunize nas práticas pedagógicas materiais palpáveis com relevo, vídeos, áudios descritivos, dramatização, musicalidade etc., como já destacado anteriormente. Conforme descreve Amiralian (1997, p. 32):

As pessoas cegas percebem o mundo por meio dos sentidos táteis, sinestésicos e auditivos e as pessoas de baixa visão usarão, além desses sentidos, a visão que possuem, com maior ou menor intensidade e de acordo com as características de suas condições visuais.

A visão é um sentido importante, principalmente em relação à organização espacial. A noção de espaço para a pessoa com deficiência visual é construída por meio dos sentidos táteis e sinestésicos. Outra questão é que a pessoa com deficiência visual tem dificuldades de acesso aos recursos de materiais próprios para quem não enxerga ou tem a visão reduzida. Para Selau, Kronbauer e Pereira (2010, p. 9-10):

A escola deve ter materiais diversos que estimulem a percepção do aluno cego e também dos outros alunos, por meio de exercícios ou trabalhos comuns. O papelão grosso, a espuma, o tecido colorido, guizos, [...] EVA e vários outros materiais podem ser utilizados em atividades coletivas, relacionados aos conteúdos do dia. Como se pode perceber, a estimulação do sistema tátil é importante para a aprendizagem da criança cega.

Sabe-se que em algumas escolas há acesso a alguns materiais didáticos em braile, porém não existem recursos materiais suficientes para atender às suas

necessidades, sendo escassos. Porém um dos recursos garantidos por lei e que é efetivado é o Atendimento Educacional Especializados (AEE). Este atendimento ocorre no contraturno escolar, beneficiando o aluno com necessidades especiais (deficiência visual) como também o professor regente.

Na análise de Miotto (2010, p. 35):

A natureza do serviço de apoio é oferecer serviços especiais, não disponíveis no programa educacional comum, pois não se pode esperar que educadores comuns supram completamente as necessidades especiais das crianças com deficiência visual.

A autora destaca que (2010, p. 36):

Ainda que lento, um movimento da escola e de alguns professores na busca de respostas educativas que atendam às diferenças em sala de aula, reforçando a possibilidade de que alunos com necessidades educacionais especiais sejam, de fato, escolarizados na escola comum, contanto que esta se organize e se comprometa com esse processo.

Ademais, considera-se importante que as escolas busquem estar comprometidas também com materiais eletrônicos (Imagem 6), para que a pessoa com deficiência visual possa desfrutar destes benefícios que são garantidos por lei. Esses recursos tornaram-se uma das ferramentas mais importantes e de grande auxílio para a pessoa com deficiência visual. Por meio deste recurso o aluno poderá desenvolver com mais facilidade a função que seria da visão, uma vez que as informações informáticas auditivas facilitarão nas práticas escolares, em sua vida pessoal e social. Esses recursos eletrônicos existem para melhorar e possibilitar a ampliação do conhecimento para pessoas com deficiência visual.



Imagem 6 - Utilização do programa DOSVOX em sala de aula.



Fonte: Instituto Itard – Cursos de Educação Especial<sup>17</sup>

Na descrição de Sá, Campos e Silva (2007, p. 46):

Os meios informáticos ampliam as possibilidades de comunicação e de autonomia pessoal, minimizam ou compensam as restrições decorrentes da falta da visão. Sem essas ferramentas, o desempenho intelectual e profissional da pessoa cega estaria seriamente comprometido e circunscrito a um contexto de limitações e impossibilidades. A apropriação de recursos tecnológicos modifica significativamente o estilo de vida, as interações e as condutas sociais ao inovar hábitos e atitudes em relação à educação, ao lazer e ao trabalho, à vida familiar e comunitária.

Esses materiais eletrônicos recentemente disponíveis, funcionam mediante dispositivos para troca de informação visuais, sonora, táteis, ou alguma combinação entre elas. Tais recursos têm como objetivo oportunizar às pessoas com deficiência visual, cegas ou com baixa visão, a leituras de livros, navegar por sites para obter novos conhecimentos, a visualização de obras de artes publicadas na internet, a pesquisa a banco de dados sobre a arte, auxiliando na aprendizagem também no ensino da Arte.

Na visão de Selau, Kronbauer e Pereira (2010, p. 11):

O acesso às novas tecnologias facilita os estudos das pessoas cegas e seu acesso ao mundo “virtual”, principalmente com o surgimento dos leitores de tela que, instalados no computador, auxiliam na escrita e leitura de textos, bem como o acesso ao correio eletrônico e a todos os recursos disponíveis

<sup>17</sup> Disponível em: <<https://institutoitard.com.br/como-utilizar-o-dosvox-em-sala-de-aula-pratica-para-professores/>>. Acesso em: 24 out. 2018.

através da internet. A utilização do computador traz maior autonomia para as pessoas cegas [...]

Portanto, considerando as novas perspectivas atuais para a educação inclusiva, deve-se ter em conta que o ensino da Arte às pessoas com deficiência visual não só pode, como deve se efetivar, respeitando e celebrando as diferenças de todos os alunos, refazendo as suas práticas e reconstruindo-se com ações que promovam a participação de todos os alunos, inclusive aqueles com deficiência visual, no processo de ensino e aprendizagem.

Dentro dessa perspectiva, o que tem se refletir e trazer ao debate nos espaços escolares é a possibilidade de utilização de diversas metodologias com materiais acessíveis, que efetivamente promovam o ensino da Arte ao aluno com deficiência visual, uma vez que a ausência da visão não remete necessariamente à impossibilidade do processo cognitivo do saber em arte.



## 4 O QUE DIZEM OS PROFESSORES ENTREVISTADOS

Neste capítulo abordar-se-á o pensamento exposto por cada professor entrevistado nesta pesquisa, articulado com a revisão teórica dos capítulos anteriores, a fim de identificar os reais problemas, desafios e os métodos necessários para a efetivação da inclusão do aluno com deficiência visual no ensino da Arte.

Na construção do presente trabalho de conclusão de curso, utilizou-se como instrumento de coleta de dados a realização de entrevistas com quatro professores da rede pública de ensino, estadual e municipal, que atuam do primeiro ao nono ano do ensino fundamental e que trabalham com alunos com deficiência visual, seja cegueira ou baixa visão. Conforme previsto no Termo de Autorização do Uso de Imagem, Fala e Escrita (Anexo B) os professores indicaram um nome para representá-los na análise aqui exposta. Três deles autorizaram a utilização de seus primeiros nomes: Maiara, Mário e Carla, já o demais optou por ser representado pelo codinome M1. Tais termos serão utilizados para referir-se aos entrevistados durante a análise de seus posicionamentos ofertados nas entrevistas pessoais.

Além disso, ressalta-se que todas as entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas, e o texto completo com todas as respostas na íntegra encontra-se disposto na seção “Anexos” do presente trabalho de conclusão de curso. Na análise que será exposta adiante, serão utilizados trechos das entrevistas realizadas, além de formulações e posicionamentos expostos pelos entrevistados e interpretados pela pesquisadora.

A fim de melhor delimitar o objeto da pesquisa de campo, destaca-se que os professores M1, com graduação em Artes Visuais na UNESC e pós-graduação em Arte, Educação e Metodologias do Ensino e em Arteterapia, e Maiara, graduada em Artes Visuais pela UNESC e pós-graduada em Práticas Pedagógicas Interdisciplinares em Arte e Educação, são efetivos na rede pública estadual de ensino; e os professores Mário, com graduação em Artes Visuais e especialização em Arte e Educação e em Orientação Escolar pela Uniasselvi, e Carla, com graduação em Artes Plásticas pela UNESC e pós-graduação em Artes Metodologias Alternativas pela Universidade Baggozi, são efetivos na rede pública municipal. Todos atuam com alunos com deficiência visual, porém os professores M1 e Maiara atuam com aluno com deficiência visual total e parcial, isto é, cegueira e baixa visão,

do 5º e 9º ano respectivamente. Já os professores Mário e Carla relataram nas entrevistas que apenas trabalharam ou trabalham com alunos com deficiência visual parcial, ou seja, baixa visão, o primeiro com aluno dos 6º e 7º ano. No decorrer deste capítulo demonstrar-se-á o posicionamento de cada um com relação as dificuldades metodológicas e de aprendizagem para cada tipo de deficiência visual (cegueira e baixa visão).

Utilizando como premissa o problema manifestado na pesquisa: *quais as possíveis dificuldades na construção de metodologias para alunos com deficiência visual, no ensino regular, a partir de relatos de professores de Artes?*, Formulou-se na entrevista com os professores os seguintes questionamentos: *Como o Ensino da Arte é contextualizado em turma que contempla aluno com deficiência visual?; Qual sua compreensão sobre as Políticas Nacionais sobre Inclusão no ensino regular? São efetivadas?; Comente de que forma ocorre a mediação entre a turma e o aluno com deficiência e se há compreensão do conteúdo por este aluno? Exemplifique alguns desses processos; Você encontra dificuldades na construção de metodologias para que realmente este aluno se encontre incluso neste processo de aprendizagem?; A escola possui materiais pedagógicos adaptados em braile? Possui espaço físico acessível que contribua para a independência e autonomia deste aluno?; De que forma se dá o processo de avaliação do aluno em turma. Ele utiliza materiais adaptados em braile?; Na escola há profissionais especializados (AEE – Atendimento Educacional Especial) para dar suporte ao professor no ensino e aprendizagem?; Destaque uma situação que considera exitosa no seu planejamento e na aprendizagem e um desafio relacionado a inclusão de alunos com deficiência visual no ensino regular nas aulas de Artes;* todos descritos no Roteiro de Entrevista inserido nos anexos do presente trabalho.

Quando questionados (as) sobre como o ensino da arte é contextualizado em turma que contempla aluno com deficiência visual, o (a) professor (a) M1 mencionou que procura sempre adequar o preparo da aula a todos os alunos, sem exclusão, contemplando o aluno com deficiência visual e os demais, por meio de materiais que são acessíveis para todos. Como exemplo, cita que realizou um trabalho com barbante que iria servir adequadamente também para o aluno com deficiência visual, onde os alunos tinham que construir formas, animais e paisagens em uma composição, para depois realizar a colagem com o barbante. Mencionou que sempre pensa em utilizar as técnicas de uma forma que abarque

todos os alunos, sem exceção.

Imagem 7 - Trabalho com barbante realizado por aluno com deficiência visual.



Fonte: Acervo do (a) Professor (a) M1

Além disso, destacou que *“porque como é que ele vê, ele vê com os dedos”*. Para tanto, mencionou que utiliza também materiais em EVA, dando como exemplo um tabuleiro de xadrez confeccionado com o material, a partir da identificação das vivências do aluno, de seu esporte preferido.

Nesse sentido, sobre a liberdade dos professores propositores, Oliveira (2007, p. 350) defende:

A aposta é na liberdade de professoras/professores inventando a si mesmo e seus fazeres em sala de aula, ao sabor da inocência de certo aprendizado, experimentando o traçado de seus próprios mapas de arte, desenhando lineamentos para percorrer, lugares pouco explorados, sítios valorizados, buscando trilhas e clareiras junto de seus aprendizes. Ousando aprender a desaprender

Já a Professora Maiara comentou que utilizou recursos táteis, tais como argila, sucata e tudo que era palpável, para o aluno segurar e produzir, além de utilizar vídeos ou áudios descritivos, ou mesmo a sua própria explicação, quando queria expor alguma imagem para o aluno. Destacou que em alguns casos era bem difícil de trabalhar e utilizar as metodologias, *“mas geralmente os trabalhos deles ‘eram mais manuais, sempre botando a mão, e às vezes eu adaptava, o que não era para um era para ela’*.

Como enfatiza Domingues (2010, p. 35):

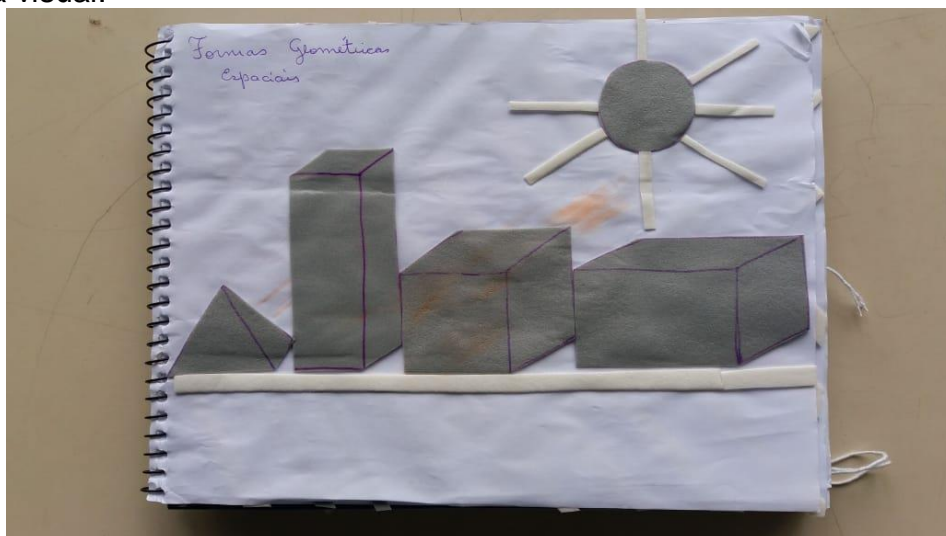
*O tato fornece informações sobre tamanho, peso, consistência, espessura,*

*densidade, textura, dentre outras, e possui propriedades importantes e diferentes das propriedades da visão no que concerne à percepção de um objeto. Enquanto o tato analisa as partes para configurar o todo, a visão é imediata, global e simultânea. A criança com cegueira levará mais tempo para conhecer ou reconhecer as coisas ou objetos porque manuseia analisa palmo a palmo o objeto, enquanto a criança que enxerga percebe de uma só vez a sua totalidade.*

No contexto da importância do tato, o (a) Professor (a) M1 citou, em resposta às dificuldades que encontra na construção de metodologias para que o aluno com deficiência visual se encontre incluso no processo de aprendizagem, que no começo era mais difícil, mas que hoje consegue adaptar os materiais existentes para ensinar sobre os elementos de artes visuais. Citou que:

*O EVA é um bom material, porque ele é acessível, tem na escola, ele é plástico, eu posso desenhar e recortar né. E vários materiais assim, eu posso usar o barbante, eu posso usar a cola colorida, eu posso usar, enfim. Mas todos os materiais que eu uso tem que ser em alto relevo, para ele poder ver. É lógico que espacialmente seria melhor, por exemplo, um caso, tu falou da argila. Ela, espacialmente, é ótima para trabalhar. (M1)*

Imagem 8 - Trabalho com EVA realizado por aluno do 5º com deficiência visual.



Fonte: Acervo do (a) Professor (a) M1

Além de expor que:

*O tato ele te abre, porque tu vai ter que tocar mesmo, tu vai ter que fazer aquilo ali, sentir aquilo ali [...]. Eu preciso usar um material, que vá me dar condições para o meu aluno entender o que eu quero e se expressar, isso que é mais importante, para ver se ele entendeu. Porque, o que ele precisa, ele claro, ele vai poder ler em braile, ele vai poder escrever em braile, mas ele precisa sentir né. Como é que eu vou explicar um sol para ele né. [...] Ele tem que ver, mas ver com as mãos, ver com o cheiro, ver com o corpo, com outros sentidos, outros elementos, que não seja a visão, que é o tato, que é a audição, que é o cheiro, o gosto. Então, eu tenho que usar o máximo que eu posso para que ele possa entender. (M1).*

Sobre esse mesmo questionamento, a Professora Maiara destacou que nas aulas de Artes encontrava bastantes dificuldades, mas que por meio de uma das linguagens de Arte , o teatro conseguia e consegue ensinar melhor o conteúdo e ficar mais tranquila com a abordagem do aluno com deficiência visual. Evidenciou, ainda, que as dificuldades existem devido à falta de material específico em sala de aula, exemplificando os casos em que o aluno tem que escrever algo em sala de aula e não há o recurso para escrita em braile, somente na sala do Atendimento Educacional Especializado. Destacou também que o interesse do professor, de ir atrás e ter preocupação com a inclusão do aluno, é o que diferencia e possibilita dar aula.

Díez (2010, p. 24) aponta que:

É preciso reconhecer que o professorado tem um papel muito decisivo no desenvolvimento da inclusão. E mais, atrever-me-ia a dizer que sem o compromisso desse é impossível atacar essa transformação. O professorado deve assumir que a colaboração deve ser o fio condutor em sua prática profissional; que é necessário planejar para todos, incrementando as oportunidades de participação; que o apoio à diversidade é responsabilidade de todos e não exclusivamente do profissional de apoio; e que é a formação no lugar de trabalho o cenário privilegiado para melhorar as práticas educativas.

Por outro lado, os Professores Mário e Carla destacaram que não possuem dificuldades, uma vez que atuam somente com alunos com baixa visão, mencionando que utilizam recursos ópticos para adaptar o ensino, tais como aumento de fonte e ampliação de imagens ou lupa.

Imagem 9 - Aumento da fonte da letra para alunos com baixa visão.



Fonte: Blog Professora Bel<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup>Disponível em: <<https://atividadesdaprofessorabel.blogspot.com/2012/07/aluno-com-baixa-visao.html>>. Acesso em: 25 out. 2018.

Imagem 10 - Utilização da lupa para alunos com baixa visão.



Fonte: Prefeitura Municipal de Passo Fundo-RS<sup>19</sup>

Quanto ao questionamento sobre as Políticas Nacionais sobre Inclusão no ensino regular e se estas são efetivadas, o (a) Professor (a) M1 destacou que as políticas existem, e que tentam garantir os direitos, mas na prática nem tudo é efetivado, pois as escolas e professores precisam de muito mais recursos, materiais e técnicos, pois o aluno com deficiência visual precisa de recursos visuais, auditivos, de manuseio etc.

Como descreve Selau, Kronbauer e Pereira (2010, p. 09):

A educação de pessoas com deficiência visual exige alguns recursos específicos que viabilizam seu acesso ao mundo cultural e científico. É importante que estes recursos possam estar associados à educação desta na escola comum e que envolvam, desde aspectos cotidianos das relações interpessoais, até o uso do computador como ferramenta indispensável.

Ressaltou que o professor necessita ter uma vontade muito grande de ensinar e de fazer, pois o aluno com deficiência precisa de muito mais atenção e nem sempre há um segundo professor para auxiliar. Citou: “Estamos preparados para isso? Os professores estão?”. Além de mencionar ser fundamental a capacitação e formação dos professores, com subsídios que os auxiliem a promover a inclusão na prática, apontando que:

*o que eu vejo na prática é que só a política pública não garante isso, porque eu posso ter algo escrito lá no papel, mas a vontade, a vontade vai do professor, de buscar, e também que o governo não só coloque na lei, mas que realmente se efetive na escola, que providencie cursos e materiais. (M1).*

<sup>19</sup>Disponível em:

<[http://www.pmpf.rs.gov.br/servicos/geral/files/portal/AEE\\_Apresentacao\\_Completa\\_01\\_03\\_2008.pdf](http://www.pmpf.rs.gov.br/servicos/geral/files/portal/AEE_Apresentacao_Completa_01_03_2008.pdf)>. Acesso em: 25 out. 2018.

No que se refere à formação e capacitação dos professores na temática da inclusão, Selau, Kronbauer e Pereira (2010, p. 8) esclarecem que:

[...] necessidade de formação dos professores, aspecto este que merece ênfase quando se aborda a inclusão. Muitos professores sentem-se inseguros e ansiosos diante da possibilidade de receber uma criança com necessidades especiais na sala de aula. Há uma queixa geral de estudantes de licenciaturas e professores: “Não fui preparado para lidar com crianças com deficiências!” Contudo, na última década, a formação de professores para a educação inclusiva tem recebido mais atenção e estímulo, seja por meio de modalidades de educação à distância, formação continuada ou formas de estímulo à autonomia intelectual do professor. No cerne da formação, torna-se necessário explicitar os conceitos de inteligência, ensino e aprendizagem. Os docentes precisam desenvolver a concepção da inteligência humana, entendendo-a como um processo mutante e sócio-histórico; de um ensino capaz de alcançar todos os participantes de uma sala de aula; de aprendizagem compreendida como atributo de qualquer pessoa, independente das suas potencialidades ou dificuldades, assim considerando que qualquer pessoa aprende.

Vale ressaltar que o Professor Mário, ao responder o questionamento em exame, esclareceu que na escola em que atua a própria professora especializada do AEE – Atendimento Educacional Especializado realiza formação com os demais professores da escola, instruindo-os sobre como lidar com os alunos com deficiência, como realizar as atividades adaptadas, como intervir ou não intervir. No mesmo sentido, a Professora Carla mencionou que a professora especializada orienta os demais professores no planejamento das atividades, dá sugestões e apresenta materiais, sempre os auxiliando.

Segundo Díez (2010, p. 20):

A inclusão requer de outro tipo de apoio que reconheça a resposta à diversidade como uma responsabilidade compartilhada. Quer dizer, todos os profissionais que estão envolvidos no processo de educação de qualquer estudante que em um momento determinado apresente uma necessidade específica devem colaborar em busca de respostas a essas necessidades. É assim que o modelo de apoio que é preciso é o conhecido como modelo colaborativo, institucional ou curricular. É um apoio que não só vai dirigido ao alunado com n.e.e., mas sim também é um apoio ao professorado, família e comunidade educativa, a todo o alunado que um momento determinado precisa de uma ajuda mais específica.

Em relação à mediação entre a turma e o aluno com deficiência, os Professores M1, Mário e Maiara comentaram que os alunos com deficiência são inseridos na turma e que os demais alunos respeitam e já estão acostumados a conviver com a diferença. Mencionaram que realizam atividades em grupo para que os próprios alunos possam incluir e auxiliar o aluno com deficiência, sem a necessidade de tanta adaptação dentro do conteúdo a ser ensinado.



Nesse sentido, Selau, Kronbauer e Pereira (2010, p. 8):

É importante que sejam alternados o trabalho individual e o trabalho em grupo, exigindo-se, no trabalho individual, que cada um enfrente os desafios com seus recursos, limites e possibilidades e que, no trabalho em grupo, ao mesmo tempo em que se revelem as capacidades intelectuais, sejam reveladas também as sociais, no desenvolvimento da responsabilidade perante o trabalho coletivo e no auxílio dos demais colegas. Estas noções são importantes, também, para as pessoas cegas, mesmo se utilizam, muitas vezes, recursos diferenciados para sua aprendizagem.

Segundo a Professora Maiara, o aluno com deficiência participa das aulas como qualquer outro aluno e a mediação entre eles é normal. Já a Professora Carla, que atua com aluna com baixa visão, expôs que a aluna com deficiência visual tem até menos dificuldades que os demais alunos, e que a turma nem percebe a sua deficiência, pois visualmente não dá para identificar.

O (a) Professor (a) M1 citou que a escola que trabalha já tem características mais inclusivas e que o projeto político pedagógico já prevê ações sobre a inclusão.

A respeito da compreensão do conteúdo pelo aluno com deficiência visual, a Professora Maiara citou que as linguagens do teatro e da música facilitam muito o processo de aprendizagem, pois o seu aluno que tinha deficiência visual tinha o sentido auditivo muito mais aguçado e gostava muita da aula de teatro, pois conseguia se expressar. A entrevistada trata de uma dinâmica realizada pelo grupo na qual o aluno com deficiência visual foi incluído e surpreendeu a todos:

*eles tinham que fazer um gesto e falar o nome, ele não ia fazer o gesto, mas ele ia falar o nome. Eu tinha que falar o meu gesto e o teu, até chegar no último. Quando chegou no último ele não viu onde é que estava cada um na fila, ele sabia onde é que estava cada um só escutando o nome das pessoas falando.(MAIARA)*

O (a) Professor (a) M1 ressaltou que o aluno com deficiência visual complementa o ensino em sala de aula com o AEE – Atendimento Educacional Especializado, e que o incentivo familiar é muito importante no processo de compreensão e de aprendizado. Comentou que muitas vezes a assimilação dos conteúdos nem tem a ver só com a atuação do professor, mas também do estímulo que o aluno com deficiência teve desde que era pequeno.

Todos os entrevistados destacaram que as escolas em que atuam possuem materiais pedagógicos adaptados em braile e espaço físico acessível, além de contar com professor especializado para o Atendimento Educacional



Especializado e de monitores que acompanham os alunos em aula (segundo professor ou estagiário), a exceção da Professora Maiara, que destacou a ausência do segundo professor, fato que dificultava muito o trabalho dela em sala de aula, por conta da necessidade de atenção integral ao aluno com deficiência visual.<sup>20</sup>

Para a Professora Maiara, o serviço de AEE ainda precisa melhorar muito, não pelo profissional que atua, mas pelos recursos que o governo disponibiliza, e que seria bom se existisse uma máquina de braile e um acompanhamento também na sala de aula, pois o conteúdo tem que ser passado antes à professora do AEE e no momento da aula muitas vezes já foi trabalho com o aluno com deficiência, dificultando o processo de ensino pelo professor de Artes.

Relativamente ao processo de avaliação do aluno em turma, o Professor M1 descreveu que o aluno é avaliado por critérios de participação, interesse, se ele realmente aprendeu o conteúdo apresentado, como é realizado com o resto da turma, ainda que um pouco diferenciado. Assim, segundo o entrevistado (a) *“qualquer aluno com deficiência ou não, a gente também avalia as técnicas num todo: participação, o trabalho, se conclui ou se não quer fazer, tudo isso tem a ver né. E não é só porque é um deficiente”*.

Para o Professor Mário, a avaliação é diferenciada, pois é realizada por meio de registros e conceitos, isto é, verifica-se se os alunos alcançaram esses objetivos dentro da disciplina, também com uma avaliação descritiva.

Já para a entrevistada Maiara, como a aula é de teatro, ela avalia o aluno com deficiência como avalia os demais, pois não há dificuldades quanto a isso. Quando a avaliação envolve escrita, o que se considera é a participação e o que diferencia é a forma como o aluno com deficiência lida com os conceitos, uma vez que não está vendo a imagem, sendo avaliado o que a imagem remeteu para ele, se esse era o objetivo da aula.

A Professora Carla relatou que o processo de avaliação da aluna com deficiência visual é descritivo e diferenciado de acordo com o que ela consegue realizar.

---

<sup>20</sup> O atendimento educacional especializado - AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos. (MEC, 2008 p.1)

Art. 2º Para fins desta Lei entende-se como Segundo Professor de Turma o profissional da área de educação especial que acompanha e atua em conjunto com o professor titular em sala de aula, a fim de atender aos alunos com deficiência matriculados nas etapas e modalidade da educação básica regular das escolas públicas do Estado de Santa Catarina. (ALESC/17).

Ao final da entrevista, questionou os professores quais situações consideravam exitosas no planejamento e na aprendizagem e os desafios para a inclusão de alunos com deficiência visual no Ensino da Arte. Nesse ponto, percebeu-se claramente a diferença de prática para com os alunos com cegueira e os com baixa visão, uma vez que os Professores Mário e Carla destacaram não encontrar problemas no ensino, no desenvolvimento do conteúdo e na aprendizagem. Segundo o Professor Mário, a disciplina de Artes, inclusive, é uma das quais eles mais se encontram e os alunos realizam as atividades tranquilamente. Citou que: *“se é uma releitura, por exemplo, com pintura, se é para fazer um teatro... A gente fez até uma releitura viva, com fotografia, ela fez tranquilamente. Ela se incluiu, não necessitou de nenhuma adaptação”*.

Ao contrário, a Professora Maiara afirmou que a aula para o aluno com deficiência visual em si já é um desafio e que foi com uma ação teatral que conseguiu maior êxito, apesar de identificar dificuldades do aluno na atividade, pois ele acreditava que ninguém iria ajudá-lo, por ele não enxergar. A ação foi realizada em uma feira e o aluno com deficiência visual ficava no centro da sala, com alguns cones, para expor a performance e identificar se as pessoas iriam ajudá-lo. Durante os ensaios da performance o aluno com deficiência visual estava bem apreensivo, devido a sua limitação da visão, entendeu que também os seus colegas não o enxergariam ali para resgata-lo, com isso veio a faltar para a apresentação na feira. Então a professora colocou outra aluna para fazer a performance.

Para o Professor M1 deve-se buscar em cada aluno o que ele possui de peculiar e o que pode ser explorado, citando como exemplo os alunos que são mais musicais e um, em especial, que ficava mais calmo com a música e os instrumentos musicais. Outra aluna gostava de confeccionar correntes com papel, pois se sentia útil e trabalhava melhor a coordenação motora. Mencionou que tais trabalhos com correntes foram expostos em uma exposição, de acordo com a imagem que segue:

Imagem 11 - Trabalho manual realizado por aluna do 9º com deficiência visual.



Fonte: Acervo do Professor M1

Dessa forma, segundo o Professor M1 o êxito é justamente conseguir possibilitar no aluno com deficiência o conhecimento, a arte, na própria expressão, por meio de suas experiências e de produções artísticas, como demonstra a imagem 11, trabalho realizado pela aluna com baixa visão do 9º ano, correntes coloridas para ser colocada em uma exposição como instalação.

Em relação aos desafios, é importante frisar que os Professores M1 e Maiara ressaltaram que o contexto sociocultural do aluno com deficiência visual e o apoio familiar e da comunidade faz muita diferença no processo de ensino e aprendizagem. Destacaram que muitas vezes o aluno está desanimado e acaba desistindo de realizar as atividades, colocando a desculpa na deficiência visual.

Sobre isso, Domingues (2010, p. 33) dispõe que:

Os obstáculos e as barreiras de acessibilidade física ou de comunicação e as limitações na experiência de vida das pessoas cegas são muito mais comprometedoras do processo de desenvolvimento e de aprendizagem do que a falta de visão. Em outras palavras, a cegueira por si só não gera dificuldades cognitivas ou de formação de conceitos, sendo necessário considerar a história de vida, o contexto sociocultural e as relações do

indivíduo com o meio. As dificuldades de elaboração e de desenvolvimento de conceitos decorrem da falta de experiências enriquecedoras que possibilitem a construção e o acesso ao significado dos conceitos.

Nas palavras de Selau, Kronbauer e Pereira (2010, p. 8):

No atendimento às necessidades especiais das pessoas cegas na escola regular é indispensável que instituição e professor se organizem para recebê-las, pois a simples presença de uma criança com deficiência visual em sala de aula não configura a inclusão que se propõe com a esperada qualidade. Deve haver a preocupação com os conhecimentos com os quais esta criança vai lidar, com a interação com os colegas e professores, com o deslocamento da criança pela sala de aula, pela escola, no relacionamento com as famílias, com a proposta pedagógica, com a formação dos professores. Sem uma estrutura racionalmente organizada para tal, podem ocorrer situações desnecessárias ou até mesmo constrangedoras, que não auxiliam o processo educativo do aluno cego nem mesmo dos demais estudantes.

É possível, então, realizar inúmeras atividades com o aluno com deficiência visual, inclusive no mesmo contexto com os demais alunos, para o fim de promover uma educação inclusiva e baseada no respeito às diferenças.

Portanto, da análise exposta pode-se identificar que apesar dos percalços e das dificuldades os professores estão cada vez mais comprometidos com a inclusão dos alunos com deficiência visual, abordando metodologias que efetivamente o incluam no ensino regular e promovam o aprendizado necessário também no ensino da Arte. Porém, há muito o que melhorar, conforme se observa dos próprios depoimentos dos professores entrevistados, envolvidos diretamente nessa temática.

## **5 PROJETO DE CURSO: ENSINO DAS ARTES VISUAIS E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

### **5.1 TÍTULO**

Deficiência visual: oficina de metodologias

### **5.2 EMENTA**

Conceitos de Inclusão e Deficiência Visual; Reflexão e debates sobre a atuação de professores do ensino da Arte com alunos com deficiência visual; Metodologias possíveis.

### **5.3 CARGA HORÁRIA**

16h/a

### **5.4 PÚBLICO-ALVO**

Professores de Artes

### **5.5 JUSTIFICATIVA**

Essa proposta de curso surgiu durante o desenvolvimento da investigação da presente pesquisa. Percebeu-se que a inclusão do aluno com deficiência visual no ensino da Arte no ensino regular ainda apresenta desafios por partes de alguns profissionais, que precisam ser superados e adequados com a atual realidade do processo de educação inclusiva. A partir do momento que o professor se depara com alunos com deficiência visual em sala de aula cria-se uma preocupação quanto à construção de metodologias para o ensino e aprendizagem. Assim também acontece com a docência em artes, há que se saber que o aluno com deficiência visual só não enxerga, podendo visualizar de inúmeras outras formas, utilizando o

tato, a audição, a comunicação, sentidos estes que irão ajudar no desenvolvimento da cognição.

Diante disso, é preciso que o professor crie e recrie meios e métodos, a fim de proporcionar ao aluno com deficiência visual adquirir um aprendizado efetivo junto ao conhecimento. Conforme dizem Selau, Kronbauer e Pereira (2010, p. 09):

Portanto, a efetivação plena e permanente do processo inclusivo depende muito da atuação e das atitudes dos professores e do acesso a novas informações. É indispensável ainda, a construção e grupos de estudos a respeito da temática da inclusão nas escolas, para os professores compreenderem melhor a deficiência visual e saberem perceber a diferença, por exemplo, entre pessoa cega e com baixa visão e entenderem que esta última também traz grandes limitações sensoriais.

Para que se possa compreender melhor a temática proposta neste trabalho, considera-se importante desenvolver oficinas para professores de Artes, possibilitando a ampliação de conhecimentos por meio do contato com metodologias para ensino da Arte. O professor precisa estar sempre em constante pesquisa e aperfeiçoamento, não ficando limitado a métodos de ensino que não contribuem para aprendizado dos alunos com deficiência visual.

Seguindo ainda o pensamento dos autores acima citados (2010, p. 08), “os métodos de ensino devem se adequar às capacidades do aluno, ao conteúdo de cada disciplina e garantir a atividade dos estudantes”. Dessa forma, vê-se a necessidade de o professor buscar inovar em suas práticas pedagógicas, optando por estudos para construção de metodologias, que contemplem o aprendizado do aluno com deficiência visual.

De acordo com Díez (2010, p. 22):

Considero que se deva apostar por uma formação no lugar de trabalho, que se aborde em colaboração e que parta pelas necessidades expressas pelos docentes [...]. Essa formação deve ser apoiada no modelo de reflexão-ação-reflexão. Portanto, não é suficiente com que o professorado reflita, embora implique uma revisão das práticas através da reflexão- que deve ser o ponto de partida – essa deve ir seguida por uma formação, uma posta em prática das aprendizagens adquiridas em uma nova reflexão mediante uma avaliação das mudanças que vão sendo introduzidas.

Assim, é importante refletir, debater, criticar e formular olhares em outros prismas, para aquilo que se considera relevante melhorar e adaptar. Quando se quer construir algo novo, busca-se estudo e pesquisas, com o fim de experienciar. Assim é que o professor pode proporcionar o engrandecimento de seu trabalho, indo atrás de novos horizontes. As autoras Barbosa e Coutinho (2009, p. 267) consideram

importante que os professores participem de eventos que promovam novas experiências:

As experiências vivenciadas nos encontros para professores nas instituições e materiais a que temos acesso são fundamentais para a formação e a prática em sala de aula. As imagens e os textos recebidos gratuitamente nesses eventos servem de grande apoio e suporte para pesquisa e ilustrar as aulas [...].

A exemplo disso, proponho neste trabalho com os professores de artes experimentar a trabalhar a imagem fílmica. Para essa experiência, trago a título de exemplo e reflexão um curta metragem “Los Colores de Las Flores” (LOS COLORES, 2011), que aborda a temática da deficiência visual na sala de aula. Este filme propõe trabalhar as singularidades de cada aluno, compreendendo as diferenças e limitações de cada um. Assim sendo as autoras Oliveira, Cardonetti e Garlet (2016, p. 41) descrevem que:

A arte nos invita a participar de um mundo em que somos iguais, mas também diferentes na nossa singularidade. Este cenário plural, em que a arte acolhe sem exigências, demarcações e ressalvas, pode propiciar o compartilhamento e a aprendizagem entre os envolvidos. Quando as possibilidades e as potencialidades de cada um são valorizadas, passa-se a dar espaço a um ambiente inventivo.

Sendo assim, este projeto de curso tem como intuito oportunizar aos professores de artes uma melhor compreensão das deficiências visuais, capacitando-os com práticas metodológicas possíveis para o efetivo ensino da Arte.

## 5.6 OBJETIVO GERAL

Promover aos professores de Artes a ampliação de seus conhecimentos sobre inclusão, deficiência visual e o contato com diferentes metodologias de ensino.

## 5.7 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Ampliar os conhecimentos sobre os conceitos de inclusão e deficiência visual;
- Refletir e debater as práticas pedagógicas e a deficiência visual no ensino da Arte;

- Contextualizar e comentar a imagem fílmica por meio do curta-metragem “Los Colores de Las Flores”;
- Oportunizar experiências em novos métodos para o ensino em sala de aula.

## 5.8 METODOLOGIA

ENCONTROS	HORÁRIO	CARGA HORÁRIA	PROPOSIÇÕES
1º	8h às 12h	4h/a	Contextualização dos conceitos sobre inclusão, deficiência visual e ensino da Arte. Após o conhecimento explanado, os professores se dividirão em grupo de oito. Na sequência, a atividade proposta será a construção de perguntas para o outro grupo responder.
2º	8h às 12h	4h/a	Mesa redonda - reflexão e debate sobre o assunto contextualizado na oficina anterior. Também farão troca de experiências de atuação e vivência de desafios e êxitos, bem como as possíveis metodologias aplicadas em sala de aula.
3º	8h às 12h	4h/a	Apresentação do vídeo “Los Colores de las Flores”. Após a visualização do vídeo, abrir-se-á mesa para reflexão e debates sobre o vídeo e novamente formarão grupos, então terão como atividade a construção de práticas metodológicas.
4º	8h às 12h	4h/a	Continuação das atividades. Após o término das atividades, apresentarão as metodologias construídas no encontro anterior ao grande grupo da forma que acharem mais produtiva.

## 5.9 REFERÊNCIAS DO PROJETO DE CURSO

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (orgs.). **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora UNESP, 2009. 352 p.

DÍEZ, Anabel Moriña. Traçando os mesmos caminhos para o desenvolvimento de uma educação inclusiva. **Inclusão**: revista de educação especial, Brasília, v. 5, n. 1, p.16-25, jul. 2010.

DE OLIVEIRA, Marilda Oliveira; CARDONETTI, Vivien Kelling; GARLET, Francieli Regina. Cegueira, educação e artes visuais: que produções de sentido são possíveis neste tensionamento. **Cadernos de pesquisa: pensamento educacional**, Curitiba, v. 11, n. 29, p. 51-50, set./dez. 2016.

LOS COLORES de las flores. Produtora Films Bosalay. Espanha, 2011. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=s6NNOeiQpPM&t=1s>>. Acesso em: 25 out. 2018.



SELAU, Bento; KRONBAUER, Carlise Inês; PEREIRA, Priscila. Educação inclusiva e deficiência visual: algumas considerações. **Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 45, p.5-12, abr. 2010.

## 6 CONSIDERAÇÕES

Ao iniciar a pesquisa parte-se de um problema, por meio do qual se pretende obter a resolução do que se problematizou. A partir do desdobramento da pesquisa vai se constatando que os assuntos que estão sendo estudados, os argumentos, a descrição e os pensamentos dos teóricos vão abrindo novas problematizações, novas perguntas e reflexões.

Diante dessas leituras pude perceber que a educação inclusiva acontece na Educação Básica com alunos do Ensino Fundamental. Já quanto às políticas públicas, precisam avançar no que diz respeito aos recursos governamentais, pois à escolas que ainda necessitam de subsídios necessários para as necessidades obrigatórias documentadas e garantidas por lei para alunos com deficiência visual, bem como para todos os demais alunos com alguma deficiência. Considerando que tais recursos e materiais não são devidamente fornecidos pelo governo, geram-se inúmeras dificuldades para os profissionais realizarem e efetivarem o ensino e a aprendizagem de alunos com deficiência visual, cegos e com baixa visão.

Vale destacar também os recursos insuficientes, sobre o tema, obtendo-se assim dificuldades, quanto ao referencial bibliográfico sobre arte e deficiência visual para a construção da pesquisa.

De qualquer forma, analisando o que se propôs na investigação do problema é possível afirmar que existe um comprometimento constante dos professores de artes no processo do ensino e aprendizagem para os alunos, promovendo práticas pedagógicas inclusivas, para que realmente o aluno com deficiência visual - cego ou com baixa visão – possa construir conhecimento. Os relatos apresentados demonstram que há diversos casos de sucesso na efetivação da inclusão, na mediação do conteúdo e na compreensão e aprendizagem do aluno com deficiência visual.

Já no que diz respeito à escola, compreende-se que os gestores e professores devem construir um projeto político pedagógico que se adeque às necessidades de todos os alunos, inclusive aqueles com deficiência visual, seguindo o que propõem as normas vigentes sobre currículo escolar, bem como promover a devida acessibilidade física e pedagógica para locomoção e autonomia do aluno. Atualmente a norma vigente a BNCC prevê expressivas modificações nas ações

pedagógicas, estabelecendo critérios que irão assegurar o ensino e aprendizagem em cada etapa da Educação Básica.

Observa-se também nos depoimentos dos professores de Artes entrevistados, que estes são esforçados e propositivos, demonstraram preocupação em como ensinar, com isso buscam métodos que possibilitem o aluno com deficiência visual possa concretizar o aprendizado, utilizando materiais com os quais possam desenvolver a atividade com maior compreensão do conteúdo.

Destaca-se, no entanto, as manifestações dos professores no sentido de que encontram muitas dificuldades em relação a mediação do conhecimento, porém percebem em outras linguagens da Arte, como a música e teatro e em métodos alternativos, conteúdos que podem proporcionar ao aluno com deficiência visual uma melhor compreensão, adquirindo conhecimento mesmo com as suas limitações.

Nesse sentido, os objetivos propostos nesta pesquisa foram evidenciados, identificando-se a necessidade de apoio e efetivação das políticas governamentais, com o intuito de diminuir as dificuldades encontradas pelos professores de artes na construção de metodologias, sendo também essencial que estejamos sempre em pesquisa e formação continuada, indo em busca de estudos que oportunizem também a inovação, com diversas metodologias pelas quais seja possível novas formas de ensinar aos alunos com deficiência visual.

## REFERÊNCIAS

AMIRALIAN, Maria Lucia Toledo Moraes. **Compreendendo o cego: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos-estórias**. São Paulo: FAPESP/Casa do Psicólogo, 1997. 321 p.

ALESC, **LEI Nº 17.143, DE 15 DE MAIO DE 2017**. Sistema estadual de educação de Santa Catarina ficam obrigadas a manter a presença do Segundo Professor de Turma, Disponível em :< [http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2017/17143\\_2017\\_lei.html](http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2017/17143_2017_lei.html) > Acesso em : 27 nov.2018.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Teoria e prática da educação artística**. São Paulo: Ed. Cultrix, 1990. 115 p.

\_\_\_\_\_. (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 184.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – Educação é a Base, 2017**. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 2 out. 2018.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, 2013. 562 p.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm)>. Acesso em: 30 set. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 24 set. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)>. Acesso em: 2 out. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução CEB nº 2, de 7 de abril de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental., Brasília, DF, abr. 1998. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_98.pdf)>. Acesso em: 23 set. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**. Disponível em : [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=3019](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=3019) . Acesso em: 27 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 130p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. 2.ed. Brasília: DP&A, 2000. 130 p.

CAIADO, Katia Regina Moreno. **Aluno com deficiência visual na escola:** lembranças e depoimentos. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. 147 p.

COORDENADORIA NACIONAL PARA INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE DEFICIÊNCIA - CORDE. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educacionais especiais. Brasília: UNESCO, 1994. 54 p.

COSTA, Marisa Vorraber (org.) et al. **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. 176 p.

DE MELLO, Guiomar Namó. **Currículo na educação básica no Brasil: concepções e políticas**, 2014. Disponível em: <[http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2015/09/guiomar\\_pesquisa.pdf](http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2015/09/guiomar_pesquisa.pdf)>. Acesso em 20/08/2018 às 15h.

DE OLIVEIRA, Marilda Oliveira; CARDONETTI, Vivien Kelling; GARLET, Francieli Regina. Cegueira, educação e artes visuais: que produções de sentido são possíveis neste tensionamento. **Cadernos de pesquisa: pensamento educacional**, Curitiba, v. 11, n. 29, p. 51-50, set./dez. 2016.

DOMINGUES, Celma dos Anjos. **Os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira**. Brasília, DF: MEC, Secretaria de Educação Especial, Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. 60 p.

DÍEZ, Anabel Moriña. Traçando os mesmos caminhos para o desenvolvimento de uma educação inclusiva. **Inclusão: revista de educação especial**, Brasília, v. 5, n. 1, p.16-25, jul. 2010.

FERREIRA, Sueli. **O ensino das artes: construindo caminhos**. Campinas, SP: Papirus, 2001. 224p.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. 158p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. 143 p.

FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e; FERRAZ, Maria Heloisa Corrêa de Toledo. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Ed. Cortez, 1992-1993. 151 p.

\_\_\_\_\_. **Metodologia do ensino de arte: fundamentos e proposições**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009. 205 p.

GIL, Marta Esteves de Almeida; ANDRADE, Geraldo Sandoval de. **Cegueira e deficiência visual uma abordagem sociológica**. São Paulo: Face, 1989. 46 p.

LIMA, Eliana Cunha; NASSIF, Maria Christina Martins; FELIPPE, Maria Cristina Godoy Cruz. **Convivendo com a baixa visão: da criança à pessoa idosa**. São Paulo: Fundação Dorina Nowill Para Cegos, 2007. 40 p.

MACHADO, Rosângela. Salas de Recursos Multifuncionais: Espaços e organização do atendimento educacional especializado na educação inclusiva. **Inclusão: revista educação especial**, Brasília, v.5, n. 1, p. 12-15, jul. 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006. 64p.

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias; PICOSQUE, Gisa. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. 2. ed., rev. e ampl. São Paulo: Intermeios, 2012. 161 p.

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. **Teoria e prática do ensino de arte: a língua do mundo**: livro para análise do professor. 1. ed. São Paulo: FTD, 2010. 206 p.

MAM. **Olhar de perto**. Disponível em: < <http://mam.org.br/olhar-de-perto/>>. Acesso em: 23 out. 2018.

MENDES, Rodrigo Hübner; CAVALHERO, José; GITAHY, Ana Maria Caira. **Artes visuais na educação inclusiva: metodologias e práticas do Instituto Rodrigo Mendes**. São Paulo: Ed. Peirópolis, 2010. 143 p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. 108 p. (Coleção temas sociais). ISBN 9788532611451.

MIOTTO, Ana Cristina Felipe, A proposta curricular e suas implicações na inclusão dos educandos com deficiência visual, **Benjamin Constant: Revista Inclusão** Rio de Janeiro, v16, p.29-37, dez 2010.

MOREIRA, Antônio F. B.; CANDAU, Vera Maria. Secretaria de Educação Básica. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. 47 p.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de (Org.). **Arte, educação e cultura**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2007. 368 p.

ONU. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Assembleia Geral das Nações Unidas, 6 de dezembro de 2006. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm)>. Acesso em: 30 set. 2018.

PELLEGRINI, Cleonice Machado de; ZARDO, Sinara Pollom. Acessibilidade escolar: o direito ao acesso e à participação dos alunos com deficiência. **Inclusão**: revista de educação especial, Brasília, v. 5, n. 2 , p.64-69,, dez. 2010.

PRIBERAM. **Dicionário de Língua Portuguesa**. Disponível em: <<https://dicionario.priberam.org/>>. Acesso em 22 set. 2018.

SÁ, Elizabet Dias de; CAMPOS, Izilda Maria de; SILVA, Beatriz Campolina. **Atendimento Educacional Especializado**: Deficiência Visual. São Paulo: MEC/SESSEP, 2007.

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação e pesquisa: projetos para mestrados e doutorado**. São Paulo: Hacker Editores, 2001. 215 p.

SELAU, Bento; KRONBAUER, Carlise Inês; PEREIRA, Priscila. Educação inclusiva e deficiência visual: algumas considerações. **Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 45 , p.5-12, abr. 2010.

UNICAMP. **O toque especial na pintura**. Disponível em: <[http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp\\_hoje/ju/dezembro2006/ju346pag12.html](http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/dezembro2006/ju346pag12.html)>. Acesso em: 23 out. 2018.

## ANEXOS



## ANEXO A – Roteiro para entrevista com os Professores de Artes

### **ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DE ARTES**

1. Como o Ensino da Arte é contextualizado em turma que contempla aluno com deficiência visual?
2. Qual sua compreensão sobre as Políticas Nacionais sobre Inclusão no ensino regular? São efetivadas?
3. Comente de que forma ocorre a mediação entre a turma e o aluno com deficiência e se há compreensão do conteúdo por este aluno? Exemplifique alguns desses processos.
4. Você encontra dificuldades na construção de metodologias para que realmente este aluno se encontre incluso neste processo de aprendizagem?
5. A escola possui materiais pedagógicos adaptados em braile? Possui espaço físico acessível que contribua para a independência e autonomia deste aluno?
6. De que forma se dá o processo de avaliação do aluno em turma. Ele utiliza materiais adaptados em braile?
7. Na escola há profissionais especializados (AEE – Atendimento Educacional Especial) para dar suporte ao professor no ensino e aprendizagem?
8. Destaque uma situação que considera exitosa no seu planejamento e na aprendizagem e um desafio relacionado a inclusão de alunos com deficiência visual no ensino regular nas aulas de Artes.

## ANEXO B – Autorizações do Uso de Imagem, Fala e Escrita

	<b>UNIVERSIDADE DO PORTO ALEGRE CATASTRANDO - UNIPAC</b> <b>UNIDADE ACADÊMICA DE HUMANIDADES, CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO</b> <b>CURSO DE ARTES VISUAIS - LICENCIATURA</b>
---	--

**AUTORIZAÇÃO DO USO DE IMAGEM, FALA E ESCRITA**

Eu, (NOME) \_\_\_\_\_ (ESTADO CIVIL) \_\_\_\_\_ (PROFISSÃO) \_\_\_\_\_ portador(a) da carteira de identidade nº (NÚMERO) \_\_\_\_\_ expedida pelo (ÓRGÃO EMISSOR) \_\_\_\_\_ inscrito(a) no CPF sob o nº (NÚMERO) \_\_\_\_\_, residente e domiciliado(a) no (ENDEREÇO) \_\_\_\_\_

autorizo, de forma expressa, o uso e a reprodução da minha imagem, do som da minha voz, sem qualquer ônus, em favor da pesquisa do acadêmico **Gilla Regina Góes de Aguiar**, do Curso de Artes Visuais da UNIPAC sob orientação do Prof. **Ma. Marcelo Fajó**, para que o mesmo se disponibilize como dados de pesquisa de campo em seu Trabalho de Conclusão de Curso.

Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a qualquer título que seja sobre direitos à minha imagem, nome ou a qualquer outro.

Local e data: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Identificação na pesquisa:

Descreva abaixo o nome que gostaria de ser identificado na pesquisa

\_\_\_\_\_

## ANEXO C – Transcrição das Entrevistas

## 1. ENTREVISTADO (A) M1

**1. Como o ensino da arte é contextualizado em turma que contempla aluno com deficiência visual?**

*Bom, no quinto ano eu tenho um aluno com deficiência visual e tudo que eu dou, tudo que eu tenho, que eu preciso preparar de aula para a turma, eu também preparo para ele. Então, no caso eu uso muito o material EVA, porque o EVA, ele.... Por exemplo, tenho uma aula sobre impressionismo, vamos supor, um exemplo. Inclusive tem trabalhos que eu faço já pensando nele e dou para turma. Por exemplo, eu fiz um trabalho com barbante. No início do ano eu fiz um trabalho com barbante, justamente porque para ele ia ser mais fácil o barbante. Então, eles tinham que construir, por exemplo, formas né, usando o barbante. E depois eles tinham que...animais, ou uma paisagem, uma composição e depois colasse o barbante, e já pensando já nele. Já pensando nele, eu fiz isso. Várias vezes já fiz assim, para ele não ficar totalmente, para ele não pensar: “ah não, não é algo que eu vou fazer só para ele”. Então, eu também uso as técnicas que eu usaria para ele. Porque como é que ele vê, ele vê com os dedos. Então, ele precisa desses materiais, que no caso tenha o tato. Bom, e aí qualquer trabalho que eu faço eu explico na frente, normal, como para todo mundo, e ele escuta. Claro que eu sempre peço: “ó pessoal, vamos fazer silêncio, porque o aluno x precisa escutar, ouvir o que eu tenho para dizer, né?; então vocês têm que ficar em silêncio”. E aí então, eu explico tudo. E aí o que acontece: por exemplo, agora o último trabalho que a gente fez, o último agora, era um trabalho que tinha a ver com preferências que a gente tivesse, por exemplo, qual esporte preferido? O que isso tem a ver com a arte? Porque eu queria trabalhar essa questão de eles refletirem. Um pouco de terapia né? Refletir sobre as vivências deles, o que eles fazem, o que eles fazem nas horas de lazer, o esporte preferido. E ele disse: “o meu esporte preferido é o xadrez”. “Ah tá”. Então, peguei e recortei o EVA, todo certinho, um sim e um não, para fazer o tabuleiro do xadrez. Claro, não.... Aí fiz algumas pecinhas assim em cima que ele sabe. Também fiz a linha que tinha que fazer como...tipo... era como se fosse uma calçada e aí em várias dessas tinham pegadas. Fiz as pegadas em EVA para ele,*

*enquanto os outros desenhavam a pegada, eu fiz a pegada em EVA, tudo em EVA. E a professora também dele, a segunda professora, ela também depois ela escreve em braile, o que foi feito. Ela não está nunca com a gente, porque na segunda-feira que é a folga dela, mas ela depois olhou. Até, inclusive, eu levei esse trabalho na UNESCO. Eu fiz uma matéria lá e a gente estava falando sobre inclusão na escola, caiu bem para mim né...E daí eu levei o livro, o caderno dele de desenho. E o caderno de desenho dele tá totalmente feito...festa junina, quando é festa junina...todos os trabalhos ele participa. E, quando tem questão de música, porque lá na escola eu só dou aula de artes, mas se fosse música, se fosse... também teria que incluir nessa parte.*

## **2. Qual sua compreensão sobre as Políticas Nacionais sobre Inclusão no ensino regular? São efetivadas?**

*Então, existem as políticas né, as leis, que garantem que o aluno com inclusão, que o aluno com deficiência visual ou outra, que seja incluído na escola, na escola normal. Só que assim ó, a gente.... Eu, por exemplo, como professora de artes, tenho contato com ele só duas vezes por semana, duas aulas por semana. Mas assim ó, nessas duas aulas eu tento fazer o que eu posso, mas assim, na realidade tem que ter uma vontade muito grande. Uma vontade assim, de ensinar e de fazer, porque um aluno deficiente ele tem, ele precisa de muito mais atenção. Ele precisa de muito mais recurso. Ele precisa de recurso visual, auditivo, ele precisa de recursos de manuseio né... E normalmente isso não acontece, porque o professor ele tem que tá somente com ele. Ele não tem que cuidar de outro aluno, só do aluno com deficiência. E só que ele tem, ele tem que fazer muito mais. Estamos preparados para isso? Os professores estão? Cada ano que passa aparece um professor diferente né. E eu vejo não só pelas deficiências visuais, como para as outras deficiências.... Então, às vezes o aluno tem uma sorte de achar uma professora dedicada/dedicado, mas o outro já não é tanto. Então assim, tá sempre trocando, então a gente não tem uma sequência. Por exemplo, se tivesse um professor que ficasse sempre com aquele aluno acompanhando, tá. As políticas, elas tentam garantir, mas na prática não é efetivado, porque precisa de muito mais recursos, técnicos também, porque as vezes não tem na escola, porque as vezes não é disponibilizado em cursos para os professores, não é disponibilizado em livros*

*né. Às vezes também não é tanto a culpa do professor. Mas assim ó, agora já no ensino da pedagogia, de artes (não sei como que tá agora o de artes), mas assim ó existe já as cadeiras, que tem que ter libras, que tem que ter como lidar com as deficiências. Isso em todas. Deveria ter em artes visuais né, mas em pedagogia tem né e assim todas esses.... Tem que dar subsídio ao professor, porque ele vai.... Capacitações que o governo deve tá sempre colocando, né. E, por exemplo, quando é o aluno surdo, tudo bem, é libras, mas quando é o aluno com DV, ele tem que ter conhecimento em braile.*

E tu acha que isso não está ocorrendo, diante das políticas públicas?

*É... É porque assim, vai mais da vontade do professor né... Ó vai ter um curso, por exemplo, o professor é que vai né, porque as vezes nem sempre é efetivado nos horários de turno mesmo, do professor. Mas, o que eu vejo na prática é que só a política pública não garante isso, porque eu posso ter algo escrito lá no papel, mas a vontade, a vontade vai do professor, de buscar, e também que o governo não só coloque na lei, mas que realmente se efetive na escola, que providencie cursos e materiais.*

**3. Comente de que forma ocorre a mediação entre a turma e o aluno com deficiência e se há compreensão do conteúdo por este aluno? Exemplifique alguns desses processos.**

*Bom, existe a questão do aluno em relação a turma e da turma em relação ao aluno. Se o aluno entra, por exemplo, conforme a escola também. Na escola que eu trabalho, desde criança.... Já é uma escola que como já tem um deficiente visual, um deficiente auditivo, já é voltado às práticas assim na escola e já são assim acostumados né, a conviver. Só que assim, depende muito. No início, sempre ou às vezes pode ter alguma rejeição, mas normalmente não tem. A não ser que seja... só mesmo nos casos que extrapole a convivência, que seja muito problema, um deficiente que tenha muitos problemas associados, como por exemplo: uma hiperatividade muito excessiva, que ele não pare nunca. Aí qualquer aluno, deficiente ou não, ele vai gerar conflito né. Mas, normalmente ele é inserido, principalmente na escola que eu trabalho. Porque como já tem uma prática de inclusão, já tem vários alunos com deficiência, o projeto político pedagógico já é para*

*isso. Então, as crianças já estão acostumadas a conviver com a diferença né. Então eu acho assim que normalmente eles...*

E tu achas que ele assimila bem o conteúdo? Assim, tu vê que ele compreende a aprendizagem?

*Olha, ele tem sempre.... Por exemplo, um aluno no caso do aluno x né, que ele é deficiente visual, ele tem aula também no DV. Além de ter a aula integral na escola, ele também vai no DV para aprender, por exemplo, agora eu sei que ele tá aprendendo, que ele tem que saber escrever o nome dele. Porque ele precisa, por exemplo, assinar documento. Então ele precisa aprender o braile, né?*

E esse DV é para aprender o braile?

*É, o DV é para aprender braile. É uma sala toda equipada, que tem as réguas, certinhas. Todos os recursos materiais. Tem livros, tudo ali. E ele vai ali, então, para apreender. Agora depende do incentivo também familiar e de onde vem. Eu tenho uma outra aluna z, que não é totalmente deficiente visual, ela tem deficiência... Ela é... baixa visão, mas ela só consegue mesmo ver, ter um pouquinho de noção de cores, só, o máximo que ela consegue. Posso considerar até como DV, né. Ela já foi mais estimulada, ela consegue ler vários livros, ela lê livro em braile. O aluno x já é um menino que ele estava na Itália, ele morou na Itália, os pais estavam na Itália. Então, depende do contexto familiar também. Tu diz no caso de...*

Se tu vê que há compreensão...

*Sim, da compreensão. No caso, o aluno x tem um pouco de dificuldade, porque ele não foi tão estimulado desde cedo. É, como ele vivia em outro país, ele veio para cá né.... Então, assim, ele acompanha, ele sabe tudo ele, mas assim, em termos de braile ele, por exemplo, agora tá apreendendo a escrever o nome dele, para poder assinar, né. Que ele tem que assinar...*

Ele está em que ano?

*Quinto ano. Então, ele tem que assinar dentro de um... tipo assim, faz um nicho exatamente no lugar onde ele tem que assinar. Então, ele está aprendendo a assinar à mão e também no braile. Então, isso dá diferença. Então, às vezes o assimilar não tem a ver muito com o que o professor, no caso da escola. Tem a ver, mas também tem a ver com o estímulo que ele teve antes, desde pequeno. Por exemplo, como no caso a outra menina, que está no nono, ela também estudou no CAPSi, a aluna z, e ela também foi muito estimulada lá. Ela lê livros e livros e livros, inclusive esses dias eu dei um livro para ela, ela assim: "ó isso daí está no meio do..."*

*não é no começo...tá faltando...". Porque um livro em braile, ele são muitos, por exemplo... Um livro nosso normal, em braile ele dá oito volumes, porque é muito... Imagina, cada letra né... Então ela...Às vezes tem 18 volumes de um livro só, em braile. Então, assim ela lê, ela pegou lá no meio e ó tá tá tá... Então ela lê normal, só o aluno x não.*

#### **4. Você encontra dificuldades na construção de metodologias para que realmente este aluno se encontre incluso neste processo de aprendizagem?**

*No início sim. No início, quando eu comecei, eu realmente não sabia como fazer. Apesar de que eu tinha visto já em Florianópolis uma vez, nada a ver, eu não trabalhava com educação, eu vi uma exposição totalmente voltada à pessoa deficiente, que eram quadros, eram instalações, que a pessoa tinha que sentir. Então aquilo ali já me deu uma luz né. E aí eu comecei a, claro, eu comecei a compreender que tudo tinha que ser pelo tato. E aí, no começo foi difícil, depois eu fui pesquisando. Aí eu achei que o EVA é um bom material, porque ele é acessível, tem na escola, ele é plástico, eu posso desenhar e recortar né. E vários materiais assim, eu posso usar o barbante, eu posso usar a cola colorida, eu posso usar, enfim. Mas todos os materiais que eu uso tem que ser em alto relevo, para ele poder ver. É lógico que espacialmente seria melhor, por exemplo, um caso, tu falou da argila. Ela, espacialmente, é ótima para trabalhar. Inclusive, tem uma pessoa que é formada em artes, se formou aqui na UNESCO, mas nunca trabalhou assim logo de professora, mas ela ficou cega por uma questão que ela teve e ela começou então a desenvolver a escultura. Inclusive, eu fiz um projeto do Ateliê dela e para fazer o projeto eu fui lá, falei com o professor lá da UDESC que trabalhava escultura e ele disse o seguinte (na época nem pensava em ser professora nada), ele disse o seguinte: "que o tato é o melhor sentido para trabalhar com deficiente visual", porque a visão ela limita a gente, por exemplo, quando: "ah não, eu poderia vir para cá, eu podia fazer assim, poderia ser simétrico, podia..." e o tato não, o tato ele te abre, porque tu vai ter que tocar mesmo, tu vai ter que fazer aquilo ali, sentir aquilo ali. Então assim, trabalhar em escultura 3D também é um ótimo instrumento, de trabalhar. Então usar, o que precisa. Eu preciso usar um material que vá me dar condições para o meu aluno entender o que eu quero e se expressar, isso que é*

*mais importante, para ver se ele entendeu. Porque, o que ele precisa, ele claro, ele vai poder ler em braille, ele vai poder escrever em braille, mas ele precisa sentir né. Como é que eu vou explicar um sol para ele né. Como é que eu vou explicar uma cor para ele. São perguntas que ele faz com um desenho. “Ai como é que eu vou fazer uma árvore, como é que eu vou...” Então eu tenho que usar, além de materiais, eu tenho que usar, enfim, usar o assim tipo: “ó, vamos...” Ele tem que ver, mas ver com as mãos, ver com o cheiro, ver com o corpo, com outros sentidos, outros elementos, que não seja a visão, que é o tato, que é a audição, que é o cheiro, o gosto. Então, eu tenho que usar o máximo que eu posso para que ele possa entender e é gratificante, porque tu vê que ele... tu és a mediadora, através de ti ele vai ver...*

**5. A escola possui materiais pedagógicos adaptados em braille? Possui espaço físico acessível que contribua para a independência e autonomia deste aluno?**

*Sim, a escola possui. Ela possui uma sala de DV e dentro da sala tem vários materiais né, que... vários... todos os instrumentos necessários para trabalhar com braille, para escrever em braille, para ler em braille, para se expressar, vários outros instrumentos também, como instrumentos de músicas, instrumentos, né. E, agora, para ser independente... Existia até um senhor, ele até já faleceu, ele trabalhava pela prefeitura, ele ia lá para ensinar, inclusive ensinou o aluno y a andar com a bengala. Então essas questões da independência, de trabalhar, que a escola ela prepara o pedagógico né, não existe uma preparação... Mas essa independência, por exemplo, na sala todo dia alguém é responsável para levar o aluno x, para cuidar do aluno x. “Ah, professora quero ir no banheiro, tá”. Mas, mais assim também a preocupação assim na escola que a gente tem dele cair, tal né. Então, o que que foi acordado isso, foi acordado pela classe, pela professora, pela escola, que cada dia um vai cuidar de aluno x. Então, hoje é teu dia de cuidar do aluno x no recreio, amanhã, faz uma escala. Mas ele sabe, inclusive o aluno y também, ele sabia ir. Só que assim ó, eles têm um pouco talvez de medo, de receio também, sabe. Acho que esse medo, às vezes ele quer pegar fila - “eu quero ir pegar a fila”... Então, claro, mas senta aqui, por exemplo, né, que a gente traz...*



**6. De que forma se dá o processo de avaliação do aluno em turma. Ele utiliza materiais adaptados em braile?**

*Então, em aula de artes a gente não utiliza o braile, a não ser para identificar alguma coisa que seja feito no DV. A avaliação que se faz é a participação, interesse, de que aquilo ali ele realmente está aprendendo, um pouco diferenciado, claro, não vou... A exigência que a gente faz, não que eu coloque limite de exigência. Não, não coloco limite não. Mas, vai mais do interesse dele fazer, dele produzir, dele querer, mais assim nesse sentido.*

Mais em forma de observação então?

*É, não, ele faz o trabalho, mas eu não eu vou tirar nota dele por ele ser deficiente. Uma vez tinha um caso que aconteceu que a menina era cadeirante, e na época eu dava aula de dança, e eu coloquei ela na dança e ela ficava no meio, ela circulava, e eu dei nota 8 ou 9, não sei. A diretora me questionou: “porque é que eu dei nota 8 ou 9, que achou muito para uma pessoa que era cadeirante e como é que ela ia ser a avaliada em dança”. E eu disse: “não, mas ela dança, ela dança com os braços, ela dança com os olhos, ela dança com o sorriso, alguém leva a cadeira dela, ela fica no centro, ela circula, ela pode e deve, ela sim, ela é valorizada porque ela mostra interesse, muito mais do que às vezes os outros”. Já o aluno x ele assim ele já, não que ele não goste, mas ele já tem...a gente tava falando... ele já tem essa questão da família superprotegendo, então meio que ele deixa.*

Dificultando essa autonomia dele?

*É, dificulta a autonomia e ele diz: “ah”, entende? E eu assim, “ó, agora tu pega o lápis de cor, tu vai colorir nos espaços que estão em branco, vamos supor: “aqui é uma casa, tá vendo a janela?; Nessa janela tu vai preencher com o lápis; ah, que cor tu quer?”. “Ah eu quero amarelo”. Às vezes nem sabe o que é o amarelo, mas eu pego o amarelo e dou o amarelo para ele. Mas assim, eles têm noção de que existem cores né. Mas, a avaliação vai por isso, qualquer aluno com deficiência ou não, a gente também avalia as técnicas num todo: participação, o trabalho, se conclui ou se não quer fazer, tudo isso tem a ver né. E não é só porque é um deficiente.*

**7. Na escola há profissionais especializados (AEE – Atendimento Educacional Especial) para dar suporte ao professor no ensino e aprendizagem?**

*Sim, existe o professor especializado. Existe a sala de DV né e com pessoas que fazem curso, que sabem o braile, que sabem ensinar o braile, inclusive a professora também, além de ter a professora que acompanha ele diariamente na matéria né. O professor de artes, eu como professor de artes conheço também um pouco de braile né. Mas, não é minha função ensinar braile, e sim fazer com que ele se expresse. Mas sim, todos professores que ele tem, tanto em sala (não o professor titular, ele não) mas que acompanha, o segundo professor e o professor de DV.*

**8. Destaque uma situação que considera exitosa no seu planejamento e na aprendizagem e um desafio relacionado a inclusão de alunos com deficiência visual no ensino regular nas aulas de Artes.**

*Olha eu acho assim, por exemplo, cada aluno a gente tenta buscar nele o que ele tem de peculiar que a gente poder explorar né. Então, por exemplo, tem alunos que são mais musicais né. Então, às vezes tu desperta talentos, eu acho que sim. O aluno y, que o menino que, realmente, ele ficava mais calmo com a música né, a música em si, instrumentos musicais. Quando também o aluno, por exemplo, a aluna z gosta muito de fazer correntinha, porque ela diz: “professora, quando eu faço correntinha eu me sinto útil, porque eu tô fazendo uma coisa”. Então agora a gente vai fazer uma exposição de todas as correntinhas que ela fez, a gente tá guardando as correntinhas, umas mais finas, umas mais longas, umas com rosa, outra amarelas. Porque ela diz que ela adora e aquilo ali..*

*Ela faz do que as correntinhas?*

*De papel. Mas assim, ela diz assim que que ela coloca, ela vai fazendo, e vai sentindo aquele volume que vai aumentando e ela vai colando, para desenvolver a coordenação motora. É satisfatório, porque ela assim, ela tem um problema que a deficiência visual dela é no cérebro, e não dá para operar e quanto mais ela tenta.... Ela tá perdendo muitos movimentos, ela mesmo é consciente disso, ela diz: “professora tá vendo que às vezes eu ando meio assim? ”. Então ela trabalhar com a coordenação motora nas correntinhas.... Agora também, eu dei uma flauta para ela,*

*que já era a flauta dela na época, que tinha um menino que saiu da escola, e aí a gente pegou as notas musicais para a professora de DV passar para braile. Por exemplo, na flauta quando fecha, aberto e fechado, aberto e fechado, no caso para a gente é branco e preto, o branco seria aberto e o preto seria fechado. Para ela, aberto e fechado em braile, que ela possa ler. Além de que ela lembra também, ela lembra como era o só, como era o lá. Porque a gente trabalha, ela tá no nono ano, a gente trabalhou lá no terceiro ano, no quarto ano. Mas, ela lembra. Então agora ela começou novamente e eu acho que seria isso assim. É tu conseguir despertar no deficiente, que existem vários exemplos de deficientes visuais que trabalham com a música né, porque né, justamente o ouvido, como ele não trabalhava a visão aguça mais o ouvido. Tem vários exemplos que a gente tem de pessoas com deficiência visual que são ótimos músicos. Então, eu acho que a música, o êxito seria isso, de conseguir com que eles se despertem, do conhecimento, da arte, na própria expressão, na escultura, para eles serem pessoas. A própria arte pode transformar eles em seres humanos melhores.*

E qual foi o desafio que tu encontrou na inclusão?

*O desafio foi tentar que o aluno y, por exemplo, tivesse, uma disciplina, que ele teria muitas condições musicais, que ele tem um talento né, ritmo, voz, só porque daí esbarra com a própria condição dele, o contexto dele socioeconômico, que daí, então, ele desiste. Ele não quer fazer, ele não quer estudar, não quer cantar, não quer tocar. E aí eu acho que a deficiência para ele foi... ele coloca a desculpa na deficiência.*

## 2. ENTREVISTADO MÁRIO

### **1. Como o ensino da arte é contextualizado em turma que contempla aluno com deficiência visual?**

*Aqui na escola X a gente tem adaptações. No caso, a gente tem dois alunos do sétimo ano que só tem baixa visão. Então, basta ampliar a fonte, não precisa modificar nada além disso.*

### **2. Qual sua compreensão sobre as Políticas Nacionais sobre Inclusão no ensino regular? São efetivadas?**

*A gente segue a LDB e a proposta de Criciúma, mas a gente tem uma professora especializada nisso, que é a do AEE – Atendimento Educacional Especializado, que ela nos dá a formação, até quinta-feira agora vai ter a segunda formação, para como lidar com essas situações, como fazer as atividades adaptadas, como intervir ou não intervir.*

*Mas ela não participa da aula junto?*

*Às vezes quando a gente precisa, sim. A gente pode chamar ela que ela vai.*

**3. Comente de que forma ocorre a mediação entre a turma e o aluno com deficiência e se há compreensão do conteúdo por este aluno? Exemplifique alguns desses processos.**

*Sim, eles compreendem muito bem. Principalmente os de baixa visão. Até porque não é o cognitivo que é afetado, é só a visão mesmo. Então, às vezes, todos os dois alunos que a gente tem aqui tem monitores, mas às vezes eles nem precisam dos monitores. Eles têm autonomia de fazer as atividades. Eles compreendem o conteúdo, tudo. O que eles não conseguem mesmo é ler em uma letra....Por exemplo, fonte 12 eles não conseguem, tem que ser uma fonte 18 para cima, 18 a 20. Mas, no ensino da arte é bem tranquilo, porque geralmente a gente faz produções coletivas, criações em um grupo, para que possa incluí-las, para que o próprio grupo ajude a menina, para que o próprio grupo faça a inclusão dentro da sala, sem a necessidade de tanta adaptação, de tanta mudança dentro do conteúdo.*

**4. Você encontra dificuldades na construção de metodologias para que realmente este aluno se encontre incluso neste processo de aprendizagem?**

*Não. Na baixa visão não. No baixa visão é bem tranquilo, pois é só aumentar a fonte, colocar o aluno mais para frente, trazer materiais ampliados. E, se no caso, eu não conseguir ampliar no computador ou se eu tiver que usar, por exemplo, o livro didático do ensino da arte, a gente usa a lupa.*

*E, tu já tivesse algum deficiente visual mesmo, cego?*

*Não, cegueira não.*

**5. A escola possui materiais pedagógicos adaptados em braile? Possui espaço físico acessível que contribua para a independência e autonomia deste aluno?**

*Essa é uma pergunta que eu não sei te responder, se tem esse material. Porque se tiver.. (outra pessoa: tem..) Tem? Porque se tiver é lá com a professora x, na sala do AEE. (outra pessoa: tem, é na sala do AEE). Porque a gente não tem a necessidade de usar o braile, porque a gente não tem cegueira, a gente só tem baixa visão mesmo. E o material, se tem, ainda não precisa ser utilizado.*

**6. De que forma se dá o processo de avaliação do aluno em turma. Ele utiliza materiais adaptados em braile?**

*Não, em braile não precisa, porque não é cegueira. Mas é necessária adaptação com a fonte maior, e, sim, a avaliação é diferenciada, porque é por meio de registros e conceitos. A gente faz objetivos né, no começo do trimestre, e no fim do trimestre a gente vê se esses alunos alcançaram esses objetivos dentro da disciplina. E a gente faz uma avaliação descritiva.*

**7. Na escola há profissionais especializados (AEE – Atendimento Educacional Especial) para dar suporte ao professor no ensino e aprendizagem?**

*Sim, temos uma professora – x.*

**8. Destaque uma situação que considera exitosa no seu planejamento e na aprendizagem e um desafio relacionado a inclusão de alunos com deficiência visual no ensino regular nas aulas de Artes.**

*Não, pelo contrário assim ó, dentro da disciplina de artes eu acho que ainda é uma das disciplinas que eles mais se encontram, tá. Porque eles têm feito as atividades tranquilamente, muitas vezes quando é texto, coisa assim, tem que*

*adaptar. Mas, se é uma releitura, por exemplo, com pintura, se é para fazer um teatro... A gente fez até uma releitura viva, com fotografia, ela fez tranquilamente. Ela se incluiu, não necessitou de nenhuma adaptação. Então, eu ainda não encontrei nenhum problema com baixa visão nessa escola.*

*É, porque a baixa visão já facilita mais né?*

*É.*

### 3. ENTREVISTADA MAIARA

#### **1. Como o ensino da arte é contextualizado em turma que contempla aluno com deficiência visual?**

*Então, quando eu trabalhava artes com eles eu tentava.... Por exemplo, na sala que tinha só ele né, que tinha como aluno.... Eu tentava levar sempre coisas mais palpáveis, ou então vídeos para ele escutar, quando a gente fazia.... Por exemplo, tinha que levar uma imagem, eu procurava às vezes no youtube alguma imagem que, algum vídeo que falava sobre a imagem ou então explicava para ele. Levava materiais, argila, levava bastante materiais de sucata, para ele segurar, para ele fazer. E era bem difícil assim, na questão de às vezes, por exemplo, na escrita: quando ele tinha que explicar para mim o que era o que ele fez ali, ele não escrevia naquele momento, mas depois ele ia passar para o braile. Então, eu conversava, tentava estimular, não só esse meu aluno, tinha uma outra também, a aluna x, que agora não dou mais aula para ela. Ela também, ela era muito difícil, porque, até no falar com ela, escrever, porque ela ficava viajando assim, às vezes parecia que ela tava dormindo em pé. Porque, eles muitas vezes em outras disciplinas são esquecidos. Então, eles acham que chega na nossa disciplina pode dormir na sala, então tinha que estimular bastante com isso. Botava a mão dela, ou então eu falava: “ó, o que que tu acha sobre isso?”, aí ela falava. Mas geralmente os trabalhos deles eram mais manuais, sempre botando a mão, e às vezes eu adaptava, o que não era para um era para ela.*

#### **2. Qual sua compreensão sobre as Políticas Nacionais sobre Inclusão no ensino regular? São efetivadas?**

*Então, acredito que agora esteja sendo mais efetivado. Antes, quando eu comecei a trabalhar na educação, que eu já trabalho nessa escola há quatro anos, e quando eu entrei lá tinha uma sala de aula, tinha uma sala e uma turma que era só para alunos surdos. Eu não via isso como algo ruim, porque eles conseguiam uma interação maior e para mim como professora era bem melhor trabalhar com eles. Depois eles foram para sala de aula com os outros alunos, certo. Não foi ruim, mas também não foi tão melhor, porque aí tinha um intérprete ali, só que a pessoa não era só para eles né, a atenção era também para os outros alunos. Então, quem dava, eu explicava e a professora que era a intérprete que ia explicando para eles né. Mas assim, eu acredito que agora esteja melhor pelo fato de os alunos terem compreendido que eles também fazem parte da sala de aula. Que quando foi feita essa mudança ali, não tinha mais a sala só para eles, por exemplo, quinto ano só de surdos, foi feito a junção, muitos alunos não estavam aceitando, não ajudavam eles. E os professores mesmo assim achavam que: ‘tem intérprete, então ela que se vire, ela que vai explicando’, né? No começo era assim, mas agora, de uns tempos para cá, já tá mudando bastante assim, a realidade em sala de aula.*

**3. Comente de que forma ocorre a mediação entre a turma e o aluno com deficiência e se há compreensão do conteúdo por este aluno? Exemplifique alguns desses processos.**

*É como eu te falei antes, a mediação entre eles ali agora é normal, é um aluno igual a todos os outros. A minha disciplina, por exemplo, é artes cênicas: teatro. Então ele participa efetivamente da aula. Para ele é a aula que ele mais gosta, de chegar na porta ele já quer muito: “teatro, teatro, teatro”. Também já dei música para eles, também já dei artes. E aí, a música também ele adorava, quando era a aula de música, porque ela é muito a audição né. Então ele queria sempre tá ali na aula. E os alunos já têm essa compreensão, ajuda a levantar, quando na minha aula, por exemplo, eles colocam as carteiras para trás, a gente não tem sala de teatro e faz no chão a aula, eles ajudam a levantar, ajudam a explicar. Então, às vezes quando é para fazer trabalho em grupo, que tem que fazer uma minipeça de teatro por exemplo, eles já colocam o aluno junto, é normal.*

Então você percebe que para o deficiente visual o teatro é...

*Sim, sim. Com certeza. Tanto que o aluno y, que eu te falei que era nosso aluno de antes, ele adorava quando era aula de teatro, porque ele conseguia se expressar. E ele era muito assim, ele captava tudo. Nossa, muito auditivo. Teve uma vez que eu sempre comento com os alunos na escola, fiz uma dinâmica com eles de começo de ano ali, ele tinha que falar... eles tinham que fazer um gesto e falar o nome, ele não ia fazer o gesto, mas ele ia falar o nome. Eu tinha que falar o meu gesto e o teu, até chegar no último. Quando chegou no último ele não viu onde é que tava a cada um na fila, ele sabia onde é que tava cada um, porque ele só escutando o nome das pessoas falando.*

*Aguça mais o auditivo?*

*Isso. É.*

#### **4. Você encontra dificuldades na construção de metodologias para que realmente este aluno se encontre incluso neste processo de aprendizagem?**

*Sim, encontro. Porque eu fico preocupada né, se realmente ele vai aprender. Agora o teatro assim ainda mais, eu consigo ficar mais tranquila, mas quando era aula de artes eu batia bastante a cabeça. Eu ficava bem preocupada.*

*Tinha mais dificuldade?*

*Bem, bastante dificuldade. Porque a gente não tem material específico em sala de aula, e aí se naquele dia eles tinham que fazer alguma escrita sobre algo, eu tinha que tá só com ele, porque não tinha o segundo professor e eu tinha que estar ali, como eu te falei, estimulando a pessoa a falar, e eu tenho que falar com os outros alunos também. E a dificuldade era isso, mas não era tanto assim: “nossa não dá para dar aula”. Dá. Mas é pelo fato de ter que ir atrás e tem que ser, realmente tá preocupado né. E eu sempre tive essa preocupação.*

*Depende do professor então?*

*Depende do professor e também muitas vezes do aluno. Porque se o aluno quer aprender, se o aluno realmente, por exemplo essa minha aluna x, ela tinha bastante problemas em casa, então era difícil ela querer assim, um dia assim que ela quisesse. E tinha dia que ela tava super disposta. Então aquela aula fluía, às vezes nem precisava muito: “professora pode deixar, eu vou pensando aqui o que*



*eu quero te dizer sobre isso e depois tu vem aqui". Agora tinha dia que eu ficava quase a aula inteira com ela.*

**5. A escola possui materiais pedagógicos adaptados em braile? Possui espaço físico acessível que contribua para a independência e autonomia deste aluno?**

*Possui, possui. Lá na escola a gente tem a máquina de braile e tem uns materiais também, que é para eles..., mas aí fica lá no SAED – Sistema de Atividades Educacionais, não fica na sala de aula. Se a gente quiser ir lá pegar...*

*Na sala de recursos próprios para eles?*

*Sim, é. Poderia ter mais, não é pelo fato da escola não ter. É porque a gente não tem recursos mesmo, do governo. E a escola também, não sei se você foi lá na escola né, a escola é mais antiga, porém foi adaptado bastante coisa assim, para eles. Tem um espaço bem grande lá trás, para eles andarem no recreio. O aluno y andava por tudo, agora esse aluno z, ele é mais preguiçoso, ele: "ah, um pouquinho pra cá, um pouquinho para lá".*

*Tu acha que a escola comporta essa autonomia para eles caminharem?*

*Sim, comporta. Tem bastante espaço.*

**6. De que forma se dá o processo de avaliação do aluno em turma. Ele utiliza materiais adaptados em braile?**

*Então, como é aula de teatro eu avalio como os outros, porque ele não tem dificuldade quanto a isso.*

*Porque tu não vai envolver a escrita?*

*É. Quando envolve a escrita, aí eu vou avaliar o que ele escreveu né. Na verdade, o que eu peço a escrita para eles é o que, é um pensamento sobre aquilo, quando na aula de artes quando tinha que falar, por exemplo, sobre uma leitura de imagem, que aí tinha que refletir sobre a apreciação da imagem, o que tinha que falar sobre aquilo, era o pensamento dele. Então assim, era mais a participação e não vou dar uma nota para ele..., na verdade a nota era igual para os outros alunos né. O que diferenciava mesmo era a forma com que ele tava lidando com aquilo, porque ele não tá vendo a imagem, né. Então, se a imagem era em relevo, era o*

que: “ah professora, parece ser...”, e muitas vezes ele dizia “ah professora, parece ser um cavalo”, nem era o cavalo, era o mar, “ah professora, parece ser..., nossa professora, eu lembrei daquele dia, eu andei de cavalo”, e o que trouxe, que imagem que remeteu aquela imagem para ele, será que realmente foi esse o objetivo, será que era esse o objetivo da aula. Eu avalio dessa forma assim, para eles. Mas eu não...Eu tento não diferenciar eles.

Para ver se ele realmente compreendeu o conhecimento aprendido?

Isso. Primeiro eu explico: “ó, essa imagem, não sei o que.. ela fala sobre isso, isso e aquilo”, quando é para fazer uma leitura. Agora, quando é para fazer uma apreciação, daí era diferente, era o contexto, o que ele levou a pensar né.

## **7. Na escola há profissionais especializados AEE – Atendimento Educacional Especial para dar suporte ao professor no ensino e aprendizagem?**

Sim, tem. Na escola tem, mas poderia ser um pouco melhor. Não pelo fato da escola, nem pelo profissional, é porque não tem, o governo não disponibiliza isso muito para a gente também.

É como tu disseste né, o DV não tem acesso a esse... Eles não disponibilizam.

É. Fica lá no DV né, fica lá com eles. Não fica na sala de aula né. Seria bom se tivesse às vezes na sala de aula todos uma máquina de braille né, ia fazendo na hora. Entendeu? “ó, eu acho que é isso professora”, vai escrevendo..., né?

Sim, é os recursos governamentais que não são disponibilizados.

É, por exemplo, quando dava aula de artes eu tinha que deixar numa caixinha uma semana antes, se eu tivesse que passar algum conteúdo para eles, que ia cair em prova, eu tinha que passar algum o conteúdo, eu tinha que deixar uma semana antes, para a professora do AEE, do DV lá, escrever com ele. Aí depois em sala de aula o que eu ia fazer com ele, se ele já escreveu. Era isso que batia cabeça.

## **8. Destaque uma situação que considera exitosa no seu planejamento e na aprendizagem e um desafio relacionado a inclusão de alunos com deficiência visual no ensino regular nas aulas de Artes.**

*Olha, eu acho que a aula em si já é um desafio em si né. Eu sempre tenho que pensar... Na aula de teatro, por exemplo, eu tinha feito..., a gente tava com projeto agora de na escola, que era sobre os valores, e eu tinha feito tudo planejado para quarto e quinto ano lá uns jogos teatrais bem legais, não sei o que... E quando eu cheguei, “opa, peraí, isso aqui não dá para dar nessa sala”, porque que eles tinham que fazer, tinham que ver onde é que tava o objeto, conforme a música. Eu disse, “opa, ele não vai ver, não vai visualizar...” Eu esqueci, “bah, que coisa”, eu tive que pensar o planejamento já num dia para o outro, correr e já adaptei, já não fiz daquela forma. E aí, um desafio para ele, que eu tava trabalhando performance com eles, e aí a performance eles já não tavam entendendo muito bem, porque a performance é algo que a gente não pode ensaiar e é algo que quem viu, viu, quem não viu, não viu. E aí eu, não a gente faz ação teatral então. E aí eu coloquei o aluno z, que eu ia colocar ele no centro da sala, da escola, com alguns cones aos redores e as pessoas iam passar, vamos ver se alguém vai ajudar, e ele quis chorar. Ele dizendo: “professora ninguém tava vindo me ajudar”. Nem tinha feito ainda. Se desesperou: “ninguém vai vir me ajudar”, “não, eles vão te ajudar”, “e se não me ajudar”, “não, não te preocupa, a professora vai estar escondida, eu vou te ajudar”, “professora, e se eu ficar lá pra sempre?”. E, porque ele é bem assim, carente.*

*É porque, tipo assim, como ele não tá vendo...*

*É, como ele não tá vendo, ele queria saber. “Mas tu vai deixar minha bengala ali perto né? Qualquer coisa eu dou com ela né?” Acho que foi uma das, um dos momentos..*

*Essa é a parte da dificuldade de ele achar que por ele não estar vendo ninguém ia ajudar ele.*

*É, ninguém ia ajudar ele. Mas ele sabe que as pessoas ajudam, que os alunos ajudam, mas mesmo assim... Até eu tava apreensiva, até eu tava. Só que ainda não consegui fazer porque ele faltou e aí eu fiz com outra aluna, mas agora a gente vai ter uma feira, dia 27, e eu vou fazer essa com ele. E aí vai ser mais difícil, porque aí vai vir público de fora.*

*E nesse trabalho que tu fez, tu teve êxito?*

*Sim. Aí eu não cheguei a fazer com ele, porque tive que fazer outra menina, porque ele faltou, acho que de medo, dor de barriga, duas semanas seguidas. Aí eu tive que parar, porque já tive que começar outro projeto, só que eu*

*já vou começar de novo, eu vou apresentar essa performance na feira, e eu já falei para ele, já começou a ficar “ai professora, é..”.*

Vai começar a faltar?

*Já, vai começar a faltar, mas aí eu não vou dizer para ele o dia da feira...*

#### 4. ENTREVISTADA CARLA

##### **1. Como o ensino da arte é contextualizado em turma que contempla aluno com deficiência visual?**

*Bom, na turma que eu trabalho, minha primeira aluna que eu tenho com essa deficiência né, ela se dá tranquilo assim, eu não percebo dificuldade em trabalhar com a aluna. Mesmo porque o grau de dificuldade dela né, ela consegue... eu consigo trabalhar com... Da mesma forma que eu trabalho com os outros alunos eu consigo trabalhar com ela, então não sinto dificuldade.*

Pelo grau de deficiência?

*De deficiência dela, não sinto dificuldade.*

##### **2. Qual sua compreensão sobre as Políticas Nacionais sobre Inclusão no ensino regular? São efetivadas?**

*Sim. Essa nossa aluna, devido a essa necessidade especial, essa dificuldade dela né, ela... a mãe não queria muito aceitar o parecer descritivo, que ela tem direito a um parecer descritivo né, ela tem direito a um segundo professor né. Então a mãe, eu percebi assim que até a mãe entender que isso seria para o futuro dela melhor né, ela ter esse tipo de avaliação dentro dessas políticas adicionadas, contidas na área da Educação em relação à deficiência dela, ela... eu percebi que foi mais a não aceitação da mãe né, pra gente poder daí trabalhar de forma diferenciada né. Como na minha disciplina ela consegue acompanhar o visual ali, eu procuro colocar imagens ampliadas para ela né quando for trabalhar, a avaliação dela ser diferenciada nessa questão do tamanho né, porque quando ela encontra dificuldade, como eu te falei ela utiliza a lupa que é o material didático que nós temos na escola. E outros também, materiais.*

**3. Comente de que forma ocorre a mediação entre a turma e o aluno com deficiência e se há compreensão do conteúdo por este aluno? Exemplifique alguns desses processos.**

*Eu vou ser bem sincera. Ela tem menos dificuldade do que os alunos que não têm essa dificuldade né, visual. E como ela já está na escola desde o primeiro aninho né e a turma dela vem acompanhando ela então não tem, não tem dificuldade assim. A turma não percebe essa dificuldade que ela tem né, porque visualmente tu não percebe que ela tem essa deficiência.*

**4. Você encontra dificuldades na construção de metodologias para que realmente este aluno se encontre incluso neste processo de aprendizagem?**

*No caso dela, não. Não tenho dificuldade. Acredito que tenha casos mais complexos né. Então o caso dela é bem tranquilo de se trabalhar em sala de aula.*

**5. A escola possui materiais pedagógicos adaptados em braile? Possui espaço físico acessível que contribua para a independência e autonomia deste aluno?**

*Sim, sim. Nós temos. Nós temos a sala do AEE, que eu acho que a próxima pergunta né. Uma sala especializada com o material didático né, mas no caso dela, a única coisa que a gente trabalha, porque ela precisa, é a lupa.*

*Ela fica dentro da sala de aula. Não precisa sair para ir para a sala de AEE?*

*Ela frequentava a sala do AEE, mas daí não teve mais necessidade assim. Ela mesmo não, a mãe mesmo não quis mais levar, porque ela não tinha dificuldade de aprendizagem né. Aí foi tranquilo, pelo fato também de que o único material que ela precisa.*

*Já criou autonomia?*

*Isso. O único material que ela precisa para poder trabalhar quando encontra dificuldade em algumas situações é a lupa, daí ela já sabe onde é que fica. Ela né, as vezes ela, eu tô na sala de aula, tô explicando tal, daí ela tem essa*

*dificuldade ela já vai lá: “professora eu posso lá pegar a lupa?”. Vai, ela já sabe onde é que fica. Então, o único material na sala do AEE que ela utiliza é a lupa.*

**6. De que forma se dá o processo de avaliação do aluno em turma. Ele utiliza materiais adaptados em braile?**

*Eu acho que eu já respondi nas anteriores né. Ela não utiliza e o processo de avaliação dela é descritivo né, diferenciado de acordo com o que ela consegue. Mas como eu te falei, esse caso né, o caso da nossa aluna, ela não tem tantas dificuldades como outros casos que a gente vê ou ouve falar.*

**7. Na escola há profissionais especializados AEE – Atendimento Educacional Especial para dar suporte ao professor no ensino e aprendizagem?**

*Sim, nós temos uma pessoa maravilhosa que trabalha lá conosco, que auxilia não só na... com a necessidade...*

Ela não fica no caso dentro da sala de aula. Ela só fica lá na sala de recursos? A AEE?

*Ah, ela fica lá na sala de recursos. As crianças vão no contraturno, quem precisa né, vai no contraturno, e ela orienta nós professores no planejamento, nas atividades, dá sugestões, apresenta materiais, enfim, tá sempre auxiliando.*

Nas tuas aulas ela sempre fica dentro da sala de aula, ela não vai lá pra...

*Não, a AEE não.*

Não, a aluna?

*Não, ela fica. Pensei que era a AEE. A aluna, tranquilo. Ela assiste todas as aulas, não precisa. Como eu te disse, o único momento que ela sai é quando ela sente a necessidade de pegar a lupa, e ela tem o segundo professor né, estagiária quer dizer, que fica na sala e que às vezes ela recorre a essa profissional.*

Mas esse segundo professor é decorrente da deficiência visual?

*Da deficiência visual dela. Mas ela é bem esforçada, ela é bem esforçada. Ela procura, tenta se virar sozinha. Quando ela não consegue realmente né, ela até pede: “ó fica né, aqui, deixa eu tentar fazer”. Né e aí ela, quando ela não, tem*

*mesmo dificuldades, mas é raras vezes assim, porque ela consegue se virar sozinha.*

**8. Destaque uma situação que considera exitosa no seu planejamento e na aprendizagem e um desafio relacionado a inclusão de alunos com deficiência visual no ensino regular nas aulas de Artes.**

*Como eu te falei, no caso dela, que é o único caso que eu tenho, eu não vejo dificuldade em trabalhar né. É tranquilo a questão da aprendizagem dos conteúdos. Eu abordo o mesmo conteúdo, não preciso né. A única coisa que eu preciso é as vezes trazer o material de forma maior né, tamanho maior, para que ela possa visualizar melhor, mas os demais...*

Aí tu tens, quando tu utiliza o tato tu já aproveita e traz em tamanho maior para ela?

*O tato. Como assim?*

Quando tu vai fazer alguma atividade.

*Sim, daí pra ela as atividades, avaliação, tamanho do suporte que ela vai utilizar é maior.*

Tu traz tudo maior para ela?

*Uhum. Mas é tranquilo, é um caso tranquilo.*